DOCUMENT RESUME

ED 339 211 FL 019 790

| | |
|---|---|
| TITLE | Travaux Neuchatelois de linguistique (TRANEL) (Neuchatel Works in Linguistics). Number 8. |
| INSTITUTION | Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique. |
| PUB DATE | May 85 |
| NOTE | 96p. |
| PUB TYPE | Collected Works - Serials (022) |
| LANGUAGE | French |
| JOURNAL CIT | Travaux Neuchatelois de linguistique (TRANEL); n8 May 1985 |
| EDRS PRICE | MF01/PC04 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Child Language; Foreign Countries; Instructional Materials; *Interpersonal Communication; Italian; Language Research; Language Variation; Letters (Correspondence); Linguistic Theory; Native Language Instruction; *Pronunciation Instruction; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Spanish Speaking; Travel |

ABSTRACT

The five papers in this collection include: "Apprendre a apprendre les langues: 'Mais je veux etre un handicape linguistique!'" (Learning To Learn Languages: But I Want To Be Linguistically Handicapped!) (Richard Duda); "Pedagogie integree des langues maternelle et seconde. La conscience des problemes chez les enseignants et chez les enseignes" (Integrated First and Second Language Teaching. Perception of Problems by Teachers and Learners) (Gerard Merkt); "Pour une correction phonetique adequate avec des apprenants italophones et hispanophones" (Toward Adequate Phonetic Correction with Italian-Speaking and Spanish-Speaking Learners) (Francoise Redard); "Quand l'enfant parle du langage. Etude sur ses representations de la variation lectale" (When Children Speak of Language. Study of Their Representations of Lexical Variation) (Jean-Francois de Pietro); and "Bonjour de Neuchatel ou il fait beau et chaud. Essai d'interpretation d'un corpus de cartes postales de vacances" (Hello from Neuchatel Where the Weather Is Beautiful and Warm. Essay of Interpretation of a Corpus of Vacation Postcards) (Jean-Luc Alber). (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

# TRANEL 8

mai 1985

# Travaux Neuchâtelois de Linguistique

ED339211

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B. Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL019790

BEST COPY AVAILABLE

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

TRANEL 8

mai 1985

# Travaux Neuchâtelois de Linguistique

Institut de Linguistique 3
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction : Institut de linguistique, Université
CH 2000 Neuchâtel.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1985
Tous droits réservés.

## TABLE DES MATIÈRES


C. Rubattel : Avant-propos ..... 5

R. Duda : Apprendre à apprendre les langues : "Mais je veux être un handicapé linguistique !" ..... 7

G. Merkt : Pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde. La conscience des problèmes chez les enseignants et chez les enseignés ..... 17

F. Redard : Pour une correction phonétique adéquate avec des apprenants italophones et hispanophones ..... 29

J.-F. de Pietro : Quand l'enfant parle du langage. Etude sur ses représentations de la variation lectale ..... 41

J.-L. Alber : Bonjour de Neuchâtel où il fait beau et chaud. Essai d'interprétation d'un corpus de cartes postales de vacances ..... 69

## AVANT-PROPOS

Ce huitième numéro des TRANEL est consacré à la didactique des langues et à l'ethnographie de la communication. Toutes les études présentées ici sont centrées sur la notion de compétence de communication et sur les rapports qu'elle entretient avec d'autres types de compétences, métalinguistique par exemple.

L'article de Richard Duda, responsable pédagogique de l'enseignement des langues à l'Ecole des Mines de Nancy, reprend le contenu d'une conférence prononcée à l'Université de Neuchâtel en février 1985. L'auteur présente différents objectifs et stratégies d'apprentissage des langues, qui reflètent une compétence d'apprentissage variable selon la "configuration cognitive" des apprenants. Cette variabilité devrait être prise en compte et conduire à une autonomisation aussi large que possible de l'enseignement.

Gérard Merkt réexamine le problème d'une pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde, fondée sur une même compétence métalinguistique et aussi sur les facteurs communicatifs non-verbaux, pragmatiques notamment, qui sont acquis en même temps que la langue maternelle. Une telle pédagogie intégrée achoppe cependant à la disparité des instruments de description de chaque langue - que cette disparité soit imputable aux linguistes ou aux utilisateurs des théories linguistiques - et à un désaccord entre élèves et enseignants quant aux objectifs de l'enseignement des langues.

L'insistance sur la compétence de communication peut toutefois provoquer des carences sur un autre plan, comme le souligne Françoise Redard : la correction phonétique, garante d'une communication efficace, présuppose que maîtres et élèves connaissent

les systèmes phonologiques de la langue source et de la langue cible. Les difficultés rencontrées par les italophones et les hispanophones qui apprennent le français démontrent la nécessité d'études phonologiques contrastives, portant non seulement sur l'inventaire des phonèmes, mais aussi sur les marques prosodiques.

Jean-François de Pietro étudie la compétence métalinguistique d'enfants de 11 à 12 ans et leurs représentations de la variation, illustrées par leurs réactions aux différentes variantes morphologiques et syntaxiques des phrases interrogatives françaises. L'enquête qu'il a menée montre que les représentations "naïves" sont fortement influencées par les jugements normatifs de la grammaire scolaire, et que la variation linguistique est souvent confondue avec l'agrammaticalité.

Enfin, l'analyse ethnolinguistique d'un corpus de cartes postales par Jean-Luc Alber met en évidence une compétence de communication d'un type particulier, essentiellement phatique et rituelle. L'envoi d'une carte postale (à des destinataires qu'il n'est d'ailleurs pas toujours facile d'identifier) constitue un micro-événement de communication, susceptible d'être décrit au moyen des méthodes de l'analyse conversationnelle.

Christian Rubattel

# APPRENDRE À APPRENDRE LES LANGUES :
# "MAIS JE VEUX ÊTRE UN HANDICAPÉ LINGUISTIQUE !"

Texte adapté d'une conférence prononcée au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel le 8 février 1985.

Il m'a semblé extrêmement judicieux que le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel ait retenu comme un de ses thèmes de réflexion : "Apprendre à apprendre les langues". En effet, les compétences, techniques ou notions que nous devons dégager en tant que didacticiens des langues doivent être d'une suffisante généralité pour être transférables de l'apprentissage d'une langue à l'autre. Il s'agit là du "test" fondamental, et j'y suis d'autant plus sensible que je suis responsable pédagogique de l'enseignement des langues à l'Ecole des Mines de Nancy. Or, nombre d'élèves de cette Ecole sont susceptibles de faire carrière dans des milieux internationaux avec ce que cela suppose d'apprentissages culturels et linguistiques continus. Une de mes préoccupations est donc qu'ils aient été sensibilisés au cours de leur séjour à l'Ecole à un ensemble de techniques et de notions qui puissent leur être utiles dans un apprentissage communicatif et linguistique ultérieur.

Dans cette optique, le sous-titre de mon exposé illustre, de manière quelque peu cocasse il est vrai, deux attitudes, que je qualifierai de "sociale" et de "linguistique", et qui sous-tendent à mon sens la capacité d'apprendre les langues. ("Sociale" et "linguistique" sont à prendre ici dans un sens très large, voire assez flou).

Ce sous-titre est en fait un cri du coeur authentique poussé pendant une réunion à l'Ecole des Mines à laquelle assistaient le Directeur et les responsables des divers enseignements scientifiques et "généraux". Je venais d'exposer un projet d'or-

ganisation modulaire de l'enseignement des langues qui prévoyait, par exemple, en russe, un module de pure compréhension écrite, et un autre de "russe de survie" du type : "comment arriver à son hôtel depuis l'aéroport". Un des professeurs scientifiques a protesté : "Mais vous allez former des handicapés linguistiques !". Avant que je ne puisse répondre, le professeur responsable du département d'informatique s'est écrié : "Mais je veux être un handicapé linguistique !".

Il se trouve que ce professeur m'avait contacté quelque temps auparavant car il éprouvait le besoin de lire des publications scientifiques de sa spécialité en allemand. Tout ce que j'avais pu lui suggérer était un manuel qui se proposait de former à la lecture de textes sur l'Histoire de l'Art. Il a immédiatement emprunté l'ouvrage en disant qu'il se débrouillerait pour transférer l'information fournie par le manuel vers ses textes sur l'informatique. Son seul intérêt donc était de lire l'allemand, et encore un allemand très particulier. Peu lui importait l'expression et la compréhension orales ou l'expression écrite en allemand. Son attitude était donc exemplaire d'une certaine manière de ce que demande linguistiquement et socialement la capacité d'apprendre les langues.

Je vais donc développer ces deux concepts pour terminer sur quelques considérations sur la situation dans l'enseignement secondaire qui intéresse un certain nombre d'entre nous.

## 1. LE LINGUISTIQUE

Je distinguerai ici, d'une part ce que l'on pourrait appeler la "conscience linguistique" (Awareness of language, Hawkins 1984), et d'autre part la capacité de définir des objectifs et des démarches personnels d'apprentissage.

Le concept de "conscience linguistique" connaît en ce moment un développement certain dans le Secondaire anglais, à tel point que des matériaux destinés aux élèves, aux enseignants, voire aux parents, sont en cours de publication (Hawkins, op. cit.). De quoi s'agit-il ? Les enseignants britanniques de langues étrangères et de langue maternelle sont particulièrement inquiets de l'insularité des jeunes Anglais en matière d'apprentissage linguistique. Pourquoi en effet apprendre des langues étrangères lorsque l'on sait plus ou moins confusément que l'anglais occupe une position prépondérante dans les échanges internationaux ? Comment est-il possible que des enfants parlent d'autres langues, jusque dans la salle de classe ?

Les enseignants sont donc confrontés à des sentiments d'incompréhension, de supériorité, voire de racisme chez les enfants. Les activités proposées par Hawkins et ses collaborateurs ont donc pour objectif de favoriser chez les enfants un sentiment de relativité linguistique, en utilisant les ressources propres des enfants, de la classe à laquelle ils appartiennent, ainsi que des interventions extérieures dans la mesure du possible (éducateurs d'enfants aveugles ou sourds par exemple). Ces activités portent sur la communication non-verbale, iconique ou non; la communication gestuelle, faciale et corporelle; le rôle de l'intonation et de l'accentuation; les accents régionaux et les variétés linguistiques y compris l'argot; les systèmes d'écriture et les problèmes liés à l'orthographe normée; les ressemblances entre les langues même éloignées comme l'anglais et le chinois (en l'occurence l'importance de l'ordre des mots); les régularités observables, quelles que soient les langues...

Selon Hawkins, cette conscientisation ou sensibilisation langagière doit contribuer à dédramatiser l'expérience de l'ap-

prentissage d'une nouvelle langue et à motiver les élèves. Mais du point de vue de l'apprentissage elle restera insuffisante si l'institution ne crée pas les conditions qui permettent la prise de conscience par les apprenants de ce que peuvent être

- des objectifs d'apprentissage personnels valides en fonction de la situation où ils se trouvent;
- des démarches d'apprentissage compatibles avec leurs objectifs, leurs conditions d'apprentissage et leur configuration cognitive personnelle.

Je reviendrai sur ce dernier concept plus tard.

Dans le cas de mon professeur d'informatique, il est clair que sa conscience linguistique a atteint un niveau parfaitement opérationnel compte tenu de ses besoins et que les problèmes d'objectifs et de démarches sont pour la plupart résolus, grâce à la fois à sa conscience linguistique et à un effet induit de ses contraintes professionnelles. C'est quelqu'un de particulièrement autonome. J'en viens donc à la deuxième dimension, sociale celle-là, de la problématique qui nous réunit aujourd'hui.

## 2. LE SOCIAL

Quelles sont les conditions les plus favorables au développement de cette prise de conscience indissociable de la capacité à apprendre les langues? Je prétendrai, et c'est là ma thèse, qu'elles découlent de l'autonomisation des apprenants.

L'autonomisation est une remise en cause des relations qui lient l'apprenant d'une part à l'objet de son apprentissage, et d'autre part aux médiateurs traditionnellement privilégiés de

l'accès au savoir, c'est-à-dire les enseignants et les institutions qui les hébergent. C'est dans ce sens que l'autonomisation est la dimension sociale de la capacité d'apprendre les langues.

L'autonomisation peut prendre trois "formes". La première, appelons-la "naturelle", est celle de mon professeur d'informatique. Les contraintes professionnelles chez certains apprenants sont telles qu'elles entraînent une autonomisation quasi obligatoire. C'est l'effet induit que j'ai évoqué tout à l'heure. La deuxième espèce d'autonomisation est celle que l'enseignant peut favoriser en salle de classe et qui repose sur une organisation spécifique de certaines activités d'apprentissage.
En compréhension orale : laisser les apprenants manipuler les appareils utilisés et donc contrôler le déroulement de l'activité.
En expression orale : travail en petits groupes, binômes, trinômes, etc. auto-analyse à partir d'enregistrements sur cassettes son ou vidéo.
En compréhension écrite : choix des documents à lire et détermination des objectifs de lecture par les apprenants.

L'organisation d'activités où l'enseignant ne détient pas la ou les réponses peut s'avérer utile également dans l'optique de l'autonomisation en classe. D'une manière générale, toutes les activités qui rendent les apprenants indépendants de l'enseignant, qui ne nécessitent pas l'intervention de celui-ci, peuvent contribuer à l'autonomisation.

La troisième forme d'autonomisation, enfin, est celle qui peut découler de l'organisation, même institutionnelle, d'un système d'autodirection. C'est ce que nous avons tenté à l'Ecole des Mines de Nancy (Moulden, 1983). Ce système favorise la définition d'objectifs personnels d'apprentissage grâce aux entre-

tiens entre l'apprenant et l'enseignant/conseil. Ces entretiens permettent de dégager la différence entre compréhension et expression, entre compréhension globale et compréhension détaillée; entre discours écrit et discours oral, entre compétence linguistique et compétence communicative. On retrouve la notion de conscience linguistique évoquée plus haut. Enfin, ces entretiens permettent surtout à l'apprenant de prendre conscience des modes de travail qu'il adopte spontanément et dont il convient pour lui d'évaluer l'efficacité. Le concept "d'apprendre à apprendre les langues" est donc indissociable de la capacité d'auto-évaluation, tant des objectifs poursuivis que des démarches adoptées. C'est là une définition succinte d'autonomie pédagogique. L'examen des démarches adoptées par l'apprenant constitue une des dimensions principales des entretiens entre l'apprenant et le conseil. Ces démarches reposent sur des choix et des décisions qui sont eux-mêmes fonction de ce que j'ai appelé tout à l'heure la "configuration cognitive" de l'apprenant. Dans une expérience récente portant sur un entraînement à la compréhension orale (Cabut et al. 1984) nous avons observé les approches adoptées par tout un ensemble d'apprenants adultes d'origines diverses : asiatique, moyen-orientale, latino-américaine. Notre objectif premier concernait la mise à jour de possibles différences culturelles dans la manière d'aborder certaines tâches d'apprentissage. En particulier il était demandé aux apprenants, à partir de documents authentiques (extraits d'émissions de radio et de télévision) d'effectuer des transcriptions lacunaires, d'appareiller des bandes son et vidéo disjointes, de faire des rapprochements entre des documents écrits et des informations enregistrées, de reconstituer la chronologie de récits radiophoniques, etc. Nos observations ont permis de confirmer certaines distinctions entre types d'apprenants :

- "Sérialistes" / "Holistes" : par exemple dans la façon de traiter les transcriptions lacunaires. Certains apprenants remplissent les lacunes une à une, en respectant la chronologie de leur apparition, d'autres remplissent dans un ordre quelconque en repassant plusieurs fois le document de travail.

- "Monochrones"/"Polychrones" (Hall, 1979) : des sujets manipulent parallèlement les bandes son et vidéo qu'ils doivent appareiller, d'autres les traitent l'une après l'autre (on observe un possible recouvrement entre des comportements dits "monochrones" qui consistent donc à faire une chose à la fois, et des comportements "sérialistes"). Nos observations ont également permis de confirmer que certains sujets avaient recours de manière importante à la mémoire auditive, et d'autres à la prise de notes. Enfin, certains utilisent des procédés de type comparatif, et d'autres de type déductif.

Qu'il y ait des tendances culturelles générales, sans doute induites par la formation que ces adultes avaient subie, semble vérifié. Il n'empêche que dans un groupe quelconque d'apprenants de même culture, on trouvera des représentants des divers types "cognitifs" signalés plus haut. On peut faire l'hypothèse que dans le cas d'apprenants assez jeunes, la diversité des configurations cognitives sera assez grande, dans la mesure où ils ne sont pas encore entièrement passés dans le moule formateur de l'enseignement secondaire.

Si l'autonomisation semble être une condition sine qua non permettant d'apprendre à apprendre les langues, dans quelles conditions peut-on envisager sa mise en pratique dans le secondaire ?

3. LE SECONDAIRE

J'évoquerai deux expériences, l'une britannique, l'autre québécoise.

En Grande-Bretagne, le mouvement connu sous le nom de "Graded Objectives" (Buckby et al, 1981; Harding et al, 1982), d'inspiration communicative, comporte une possibilité d'auto-évaluation par les élèves de leur acquis, dans la mesure où, idéalement, ce sont les élèves qui demandent à l'enseignant de les évaluer lorsqu'ils pensent avoir atteint l'objectif fixé.

Au Québec, une expérience pilotée par l'Institut National de la Recherche Scientifique, et concernant des élèves de 9 à 11 ans, s'efforce d'évaluer l'efficacité d'une certaine forme d'individualisation de l'apprentissage. Celle-ci porte sur les points suivants, et je cite Yves Bégin :

"Voici quelques-unes des responsabilités qui s'offrent à l'étudiant dans le cadre de cette organisation pédagogique. Il étudie à son propre rythme. Il étudie seul ou avec un(des) compagnon(s) de son choix. En accord avec l'enseignant, il trace son programme d'étude. Il choisit le moment de la journée où il étudiera l'anglais et détermine la durée de son application à l'étude, ainsi que le moment où sera effectué un contrôle objectif des connaissances acquises.

Par contre, l'étudiant n'est pas entièrement libre de déterminer par lui-même les objectifs d'apprentissage qu'il doit maîtriser. Il ne peut pas non plus, de façon habituelle, déterminer seul la démarche qu'il suivra pour atteindre ses objectifs.

Il doit avoir recours aux moyens d'enseignement qui sont mis à sa disposition. Or, jusqu'à ce jour, notre équipe de recherche

n'a pu produire une pluralité de moyens ou de cheminements pour l'étude d'un même objectif, en dépit de son intention initiale".

Yves Bégin, 1980.

Nous touchons là à une des conditions indispensables d'une véritable autonomisation,à savoir la possibilité offerte de trouver des cheminements personnels d'apprentissage. Et sans ces cheminements personnels, la capacité d'apprendre à apprendre les langues risque de rester lettre morte.

Il me semble cependant qu'il y aurait un moyen technique permettant d'approcher cet idéal de la véritable autonomisation, même dans le cadre d'une institution qui se fixe des objectifs généraux précis, à la définition desquels les élèves ne participent pas. Il me semble que les institutions, de par les conditions mêmes dans lesquelles elles opèrent, sont amenées à présenter des matériaux de travail monolithiques, pour lesquels les démarches sont fixées à l'avance. Une amorce de solution consisterait dans la diversification des matériaux proposés aux élèves. L'éclectisme, au risque d'apparaître de prime abord comme un aveu d'impuissance (incapacité à construire une progression rigoureuse), présente l'immense avantage de permettre au plus grand nombre de configurations cognitives de trouver à s'employer. Sans que l'éclectisme sonne le glas des manuels, il faut bien se résoudre à l'idée qu'il ne peut se développer sans une grande implication personnelle des enseignants, devenus eux aussi autonomes. En effet, l'organisation même d'une structure éclectique demande une réflexion de tous les instants compte-tenu des réactions des élèves, des objectifs intermédiaires qu'ils seraient susceptibles de se fixer dans le cadre des objectifs généraux de l'institution, enfin, des matériaux d'ap-

prentissage disponibles.

Ainsi, grâce au développement de son autonomie "l'apprenant n'envisagera plus l'éducation comme un jeu dans lequel on marque des points quand on trouve les bonnes réponses, mais comme un processus formel par lequel on apprend à apprendre". (Dickinson et Carver, 1981).

C.R.A.P.E.L.
Université de Nancy II
F - 5415 Nancy

Richard Duda

Bibliographie

Buckby, M. et al. (1981) : Graded Objectives and Tests for Modern Languages : an Evaluation, Schools Council, London.

Begin, Y. (1980) : Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire, Recherches et Echanges, Tome 5, No 1, Paris.

Cabut, H., Duda, R., Parpette, C., Trompette, C. (Mai 1984) : Approches de la compréhension orale et spécialités culturelles. A paraître dans les Actes du Colloque GRAL, Aix-en-Provence.

Dickinson, L., Carver, D. (1981) : Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues, Etudes de Linguistique Appliquée, No 41.

Hall, E.T. (1979) : Au-delà de la culture, Editions du Seuil.

Harding, E., Page, B., Rowell, S. (1982) : Graded Objectives in Modern Languages, CILT, London.

Hawkins, E. (éd.) (1984) : Awareness of Language, CUP.

Moulden, H. (1983) : Apprentissage auto-dirigé : compte rendu d'expériences 1978-1983, Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

## PÉDAGOGIE INTÉGRÉE DES LANGUES MATERNELLE ET SECONDE. LA CONSCIENCE DES PROBLÈMES CHEZ LES ENSEIGNANTS ET CHEZ LES ENSEIGNÉS

### L'évidence des principes et l'absence de réalisations

On peut considérer que dans les milieux qui se préoccupent de l'Ecole, l'IP ne constitue plus aujourd'hui un problème d'information de base. Aussi bien les responsables des autorités scolaires que les enseignants sont conscients de la nécessité de réaliser une meilleure coordination des programmes et des méthodes d'enseignement dans les différentes disciplines linguistiques. Les rencontres et les publications qui se sont multipliées ces dernières années ont contribué à renforcer les principes de l'IP, qui paraissent admis aujourd'hui comme des évidences.

Si, à côté de ce bilan positif, on cherche à dresser l'inventaire des réalisations concrètes, on est toutefois surpris de la modestie, voire de l'absence de résultats tangibles. Tout se passe comme si l'inertie des systèmes scolaires opposait à l'IP une résistance acharnée, ou comme si l'évidence même des thèses de l'IP dispensait de les traduire en réalisations pratiques.

Où se situent les foyers de résistance ? Convient-il de les chercher dans la rigidité des structures scolaires qui empêchent le décloisonnement souhaité des disciplines; faut-il, au contraire, mettre la responsabilité sur les enseignants dont les mentalités s'opposent inconsciemment au changement; ou bien faut-il faire l'hypothèse qu'en dépit de leur évidence, les problèmes n'ont pas été posés dans les termes adéquats et que la complexité même de la réalité scolaire met en échec un train de solutions imaginées par les linguistes, sans tenir compte des contraintes de la réalité ?

Un regard sur le passé

La plupart des publications consacrées à l'IP s'articulent autour de deux thèmes majeurs :

1) L'affirmation des liens étroits qui attachent l'enseignement d'une LS à celui de la LM. Ainsi, par exemple Adamczewski proclamant que "la langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2"(1)
2) L'énumération des obstacles qui se dressent devant l'IP. Ainsi E. Roulet lorsqu'il relève "les aberrations auxquelles conduit le cloisonnement entre les deux pédagogies", en songeant entre autres à l'ordre de présentation des notions dans les manuels, "à l'usage des terminologies grammaticales, aux types de définitions, d'explications et d'exercices".(2)

Mais s'agissant des remèdes qu'il conviendrait d'appliquer, la plupart des auteurs se cantonnent dans des généralités.

Si nous nous référons encore une fois à l'ouvrage de Roulet, qui a eu le mérite de susciter une prise de conscience dans les milieux les plus larges, force est de constater qu'il n'échappe pas à ce travers. Les exemples concrets qu'il présente montrent la voie d'une pédagogie renouvelée de la LM qui prend en compte les récents développements de la recherche en linguistique et à laquelle on ne peut manquer de donner son adhésion. Cependant les conséquences de ces options nouvelles sur l'enseignement des LS ne sont pas étudiées, comme s'il suffisait de changer la pédagogie de la LM pour garantir automatiquement une plus grande efficacité de l'enseignement des LS.

La langue maternelle dans le concert des disciplines scolaires

Arrêtons-nous un instant aux rapports qui lient la LM aux autres disciplines scolaires. Ce qui frappe d'emblée c'est le lien extrêmement étroit qui lie la LM à la majorité des disciplines pour lesquelles elle constitue l'instrument de communication et de transmission du savoir. S'il y a bel et bien un rapport de complémentarité qui lie la LM à des disciplines telles que les sciences, la géographie ou l'histoire, c'est en revanche un rapport d'exclusion qu'elle entretient avec les LS, puisque, dès les débuts de l'apprentissage, la communication se déroule dans le nouveau code et que les habitudes d'expression qui assurent la communication en LM constituent un obstacle sérieux à la mise en place des systèmes phonologiques, morpho-syntaxique et lexical de la LS.

Il n'est de ce fait pas si facile de faire admettre que la LM constitue malgré tout un appui dans l'acquisition d'une LS. A notre avis c'est essentiellement sur deux domaines que la pédagogie intégrée peut prendre son assise :

1) la réflexion théorique qui a servi à la découverte du fonctionnement de la LM en tant que système avec l'appareil métalinguistique mis en place à cette occasion;
2) les facteurs non-verbaux de la compétence de communication qui ont été acquis en même temps que la LM.

Si, parce qu'il est une conquête de l'école, le premier domaine a fait l'objet de nombreuses études, en revanche le second domaine est moins bien connu et mérite que nous nous y arrêtions un instant.

Les composantes de la compétence de communication

En partant de la distinction qu'opère Menkel[3] entre une "compétence philosophique" (Sachkompetenz), portant sur la connaissance de l'environnement et une "compétence pragmatique" qui règle les comportements sociaux, nous pouvons mieux délimiter les points de rencontre et de disjonction entre les pédagogies des LM et S.

Il ne fait pas de doute que les composantes "philosophique" et "pragmatique" de la compétence de communication s'appliquent dans les grandes lignes à toutes les langues de culture occidentales. Mis à part quelques particularités mineures de civilisation, la connaissance du monde (lois physiques, théories scientifiques, faits historiques, conventions esthétiques, valeurs morales, organisation politique, économique et sociale...) ainsi que la maîtrise des règles de l'interaction sociale (savoir argumenter, négocier, jouer des rôles sociaux, ajuster des niveaux de langue, reconnaître et produire des textes selon leurs traits spécifiques...) constituent une base de compétence de communication qui est à peu près identique quel que soit le système linguistique dans lequel on s'exprime. Mis à part le cas des bilingues, auquel nous ne nous arrêterons pas ici, les compétences philosophique et pragmatique se sont construites en même temps que la compétence linguistique en LM, avec laquelle elles constituent une unité quasi indissociable.

L'objectif fondamental de la pédagogie de la LM consiste à ajuster de façon de plus en plus fine la compétence linguistique sur les compétences philosophique et pragmatique de l'élève, et de favoriser un développement parallèle et harmonieux des trois compétences partielles.

Dans l'enseignement des LS en revanche, l'action pédagogique consiste à construire en opposition à la LM un code linguistique nouveau puis à l'ajuster sur des compétences philosophique et pragmatique habituées à fonctionner en symbiose avec le code de la LM. La didactique des langues vivantes s'appuie ainsi largement sur la LM, en mettant en évidence les différences formelles entre les codes verbaux sur les plans phonologique, morpho-syntaxique et lexical, tout en soulignant les similitudes de fonctionnement. Or, pour mettre en évidence ces différences formelles ainsi que ces similitudes de fonctionnement, il importe d'avoir à disposition un instrument d'analyse métalinguistique adéquat.

Quel instrument métalinguistique ?

On assiste actuellement à une remise en honneur des grammaires traditionnelles héritées du latin, qui ont été pendant des siècles les instruments appliqués à l'enseignement des langues et qu'on a peut-être un peu légèrement mises à l'écart.[4]

Il faut bien reconnaître que la plupart des instruments de description linguistique sophistiqués mis en place ces dernières décennies, loin d'apporter une contribution positive à la pédagogie des langues, n'ont fait qu'ajouter à la confusion, par la multiplication des approches. Une funeste conception qui a ravagé la pédagogie des langues consistait à proclamer qu'à chaque langue devait correspondre un instrument de description particulier, que si, par exemple, la grammaire transformationnelle s'appliquait bien à l'anglais, on approchait peut-être mieux le génie de la langue allemande avec une grammaire de valence ou de dépendance. Nous ne voulons pas plaider ici pour la restauration des grammaires gréco-latines, mais pour le

choix d'un instument de description simple, universel, et assez souple pour faire apparaître clairement les contrastes et les similitudes des systèmes linguistiques, faute de quoi aucune IP ne peut être envisagée.

Les enseignants face à l'IP

La difficulté majeure apparaît dans le fait que l'IP doit être admise selon le même modèle par tous les intéressés. Cela concerne en premier lieu les responsables de l'élaboration des programmes scolaires et du choix du matériel d'enseignement. A ce niveau déjà il est indispensable de changer des habitudes en assurant une meilleure coordination entre les disciplines. Il faut que les responsables de toutes les disciplines se rencontrent fréquemment pour définir une conception unifiée et pour planifier les changements à court et à long terme.

Mais l'IP concerne également les enseignants face à la classe. Un récent séminaire groupant des maîtres de gymnase, enseignants de LM et de LS[5] a proposé un certain nombre de mesures concrètes, dont nous aimerions relever quelques points qui nous paraissent utiles pour faire passer l'IP dans la réalité de l'enseignement :

1) Connaissance des programmes des autres disciplines.
2) Effort pour aborder simultanément les mêmes matières (par ex. lire des textes sur les mêmes thèmes ou de genres comparables).
3) Dans la mesure du possible, enseigner une autre discipline que la sienne pour vivre de l'intérieur d'autres problèmes et mieux connaître l'attitude des élèves.
4) Etablir des parallèles entre les faits de langue, et les faits de civilisation.

5) Réaliser l'analyse des faits de langue par contraste avec la LM. et, là où c'est pertinent, avec d'autres LS ; les faire découvrir par les élèves eux-mêmes.
6) Développer et pratiquer les mêmes techniques de lecture en LM et en LS (lecture cursive, lecture globale, lecture focalisée par des tâches à accomplir ...).
7) Saisir toutes les occasions de collaboration interdisciplinaire, par exemple pour la traduction ou pour la discussion d'oeuvres littéraires comparables par la thématique, par la forme ou par l'origine historique.
8) Connaissance du passé pédagogique de l'élève en ce qui concerne les programmes et les méthodes de toutes les disciplines linguistiques.

L'énumération de ces quelques recettes pratiques témoigne de la volonté des enseignants de réaliser l'intégration par tous les moyens possibles. L'image qu'ils se font de l'IP est cependant trop centrée sur l'action du maître et ne prend pas suffisamment en compte les attentes de l'élève qui ne s'harmonisent peut-être pas totalement aux projets des enseignants.

La conscience des apprenants

Une enquête que nous avons conduite auprès d'étudiants de deux classes de 3ème année du gymnase cantonal de Neuchâtel nous a permis de sonder l'opinion des élèves que l'on a trop souvent tendance à oublier comme partenaires de l'action pédagogique et dont l'attitude détermine cependant directement l'efficacité de l'enseignement.

Les élèves interrogés avaient un passé scolaire qui comprenait onze ans d'enseignement de la LM, six ans d'enseignement

d'une LS et quatre ans d'enseignement dans une deuxième langue étrangère; une partie d'entre eux avaient en outre l'expérience de six ans de latin. On pouvait donc postuler qu'ils avaient sur tout ce qui concerne l'enseignement des langues un avis éclairé.

Or, ce qui ressort globalement de l'enquête c'est que, sur le plan des objectifs de l'enseignement des langues, les élèves ont des avis bien arrêtés et généralement en désaccord avec les visées de l'école. En particulier ils souhaitent en premier lieu être capables de s'exprimer oralement et de comprendre la langue parlée, alors qu'ils ont tendance à rejeter des objectifs tels que s'exprimer par écrit, lire des textes littéraires, approfondir la culture étrangère, traduire d'une langue à l'autre.

Sur le plan des méthodes d'enseignement, les avis des gymnasiens sont en revanche beaucoup moins différenciés. Visiblement la conscience qu'ils ont des instruments didactiques et des approches méthodologiques qu'on leur propose est moins développée, ce qui se traduit par une attitude beaucoup moins critique.

Sur sept propositions concrètes visant à réaliser une meilleure IP des disciplines linguistiques qui avaient été formulées par les maîtres de gymnase, il n'y en a que deux qui ont retenu l'adhésion des gymnasiens : Ce sont celle qui propose l'approche contrastive par rapport à la langue maternelle, et celle qui vise à unifier les terminologies grammaticales. En revanche, les autres mesures imaginées par les enseignants se sont heurtées à l'indifférence. Ainsi les élèves ne souhaitent pas une coordination des programmes visant à étudier simultanément dans toutes les langues les mêmes chapitres de grammaire. Ils ne trouvent

non plus aucun intérêt à unifier les méthodes d'enseignement; à leurs yeux la diversité des approches constitue un remède contre l'uniformisation, génératrice d'ennui. L'étude parallèle de plusieurs langues n'est pas ressentie comme entrave à l'apprentissage, même si les méthodes en usage sont différentes, voire contradictoires. La collaboration interdisciplinaire au sens d'une étude parallèle de textes portant sur la même thématique, ou la traduction des mêmes textes en plusieurs langues ne suscitent pas davantage l'enthousiasme. Les opinions sont en revanche plus partagées sur la création d'un répertoire contrastif pour les faits de langues observés dans toutes les langues étudiées.

Sur la question de savoir en quoi l'enseignement de la LM devrait être modifié, les remarques suivantes ont été faites :

- donner moins d'importance à la littérature;
- il est plus important de savoir s'exprimer couramment et correctement plutôt que de réaliser des analyses savantes de textes littéraires;
- mettre davantage l'accent sur l'exercice de l'expression orale;
- enrichir le vocabulaire, faire des exercices de style, pour aider à manier la LM avec plus de sûreté et de souplesse.

Les souhaits de modification de l'enseignement des LS vont dans la même direction :

- accentuer le travail de l'expression orale, en recourant davantage au travail de groupe ou en utilisant le laboratoire de langues;
- la langue devrait être axée sur la communication de tous les jours;

- multiplier les possibilités d'expression par l'organisation de séjours linguistiques à l'étranger.

Pour un rapprochement des points de vue

Si l'on compare l'attitude des enseignants et des élèves face à l'IP, on ne manque pas d'être frappé par les faits suivants : Contrairement aux élèves, les enseignants ont en général une conscience vive de l'importance de l'IP. Ils proposent des mesures concrètes qui ont le mérite d'être directement applicables. On peut leur reprocher cependant de ne pas s'appuyer sur un projet unificateur qui s'attaque à la base du problème, à savoir l'harmonisation des programmes, la cohérence des objectifs, le choix des moyens d'enseignement adéquats. Les enseignants conçoivent l'IP comme une affaire privée, alors qu'il s'agit surtout d'un problème de politique globale de l'enseignement.

Du côté des apprenants, l'intérêt pour l'IP est très secondaire. Ils sont prêts à s'engager dans une discussion portant sur les objectifs de l'enseignement, mais les questions de méthodes ne les intéressent que dans une faible mesure. Ils n'ont pas vraiment conscience des difficultés qui résultent pour eux de l'incohérence des méthodes pédagogiques, de l'opposition des conceptions linguistiques et de la confusion des instruments didactiques.

Or, c'est seulement dans la mesure où une concordance de vues unit les divers partenaires du jeu pédagogique que l'enseignement atteint une certaine efficacité. Comme nous venons de le voir, nous sommes encore très éloignés d'un accord satisfaisant sur les moyens et les finalités de l'enseignement des langues. Un travail important de réflexion et d'information reste à fai-

re comme condition préalable à la réalisation d'une IP efficace.

La base d'un tel consensus est à chercher dans une conception unifiée des objectifs généraux de l'enseignement des disciplines linguistiques. Dans les grandes lignes, il faudrait faire admettre par toutes les parties intéressées que l'enseignement des langues doit viser à donner aux apprenants un instrument de communication aussi complet et diversifié que possible pour répondre à tous les besoins d'une société complexe basée sur les échanges telle que la nôtre. Cette compétence de communication dont il faut doter les élèves se construit en langue maternelle par l'accès linguistique à des domaines d'expérience toujours plus vastes (ouverture sur les variétés régionales, sociales et historiques de la langue; construction d'une compétence textuelle de plus en plus diversifiée, apprentissage des conventions de l'interaction sociale; accès aux langues de spécialité...). En même temps que se construit cette compétence par l'usage adéquat de la langue dans toutes les circonstances de l'interaction sociale, il est indispensable de conduire une réflexion sur le fonctionnement de la langue, qui facilitera la compréhension et l'accès à d'autres codes. Dans cette perspective l'apprentissage des langues étrangères ne constitue en fait rien d'autre que l'élargissement de la compétence de communication vers d'autres codes linguistiques.

Cette conception unifiée des finalités de l'enseignement des disciplines linguistiques constitue à mon avis le point de départ indispensable de toute tentative de réalisation de l'IP.

Si ce modèle est universellement admis, la question des objectifs et des méthodes, propre à chaque discipline, se posera d'emblée dans une perspective d'intégration. Le choix des contenus et des instruments didactiques aura une chance de se

réaliser de façon cohérente. Certes, dans le détail, de nombreuses questions devront être réglées, mais si l'on peut réaliser un accord sur une conception globale du rôle des disciplines linguistiques, l'IP cessera d'être insaisissable, et sera peut-être demain la réalité de nos écoles.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Notes

1. H. ADAMCZEWSKI, Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues, In Bulletin CILA No 18, 1973, p. 6.
2. E. ROULET, Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier, 1980, p. 17.
3. H. MELENK, Der didaktische Begriff der kommunikativen Kompetenz, In: Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachen-Didaktik, Dortmund, Lambert Lensing-Verlag, 1979, p. 3-13.
4. cf. en particulier l'article de R. BAUM, Défense et illustration de la grammaire traditionnelle. In: Actes du colloque sur la didactique des langues aujourd'hui: pratiques et réalité, 29 sept./1er oct. 1983, Numéro spécial des TRANEL No 6, 1984, p. 177-195.
5. cf. A.-C. BERTHOUD, G. MERKT, J.-A. TSCHOUMY (éd.), Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes, IRDP, Neuchâtel, avril 1983, 21 p.

## POUR UNE CORRECTION PHONÉTIQUE ADÉQUATE AVEC DES APPRENANTS ITALOPHONES ET HISPANOPHONES

Depuis quelques années, l'enseignement des langues étrangères se veut axé essentiellement sur la communication. Les auteurs de méthodes tentent de mener l'apprenant à la maîtrise de ce qu'ils appellent une compétence communicative, avec des moyens (et des bonheurs) divers. Aucun manuel ne saurait aujourd'hui se passer d'affiches publicitaires, de petites annonces, de coupures de presse, et chacun d'eux est complété par des cassettes qui présentent des dialogues authentiques (ou qui prétendent l'être).

Nous avons eu, à diverses reprises, l'occasion d'expérimenter une de ces méthodes (1) avec des étudiants adultes, débutants absolus en français L 2. Si elle a répondu aux attentes de l'enseignant et des étudiants, au prix d'un engagement total des uns comme des autres, nous avons néanmoins constaté qu'elle présente une grave lacune. En effet, l'aspect phonétique y est totalement occulté, même dans le guide d'utilisation destiné au maître (2). Cette lacune entraîne des conséquences désastreuses: après trois semaines d'enseignement intensif, nos étudiants, de langues maternelles diverses, ne se comprenaient plus entre eux lorsqu'ils parlaient français. Nous avons remédié à cette situation en leur procurant, au laboratoire de langues, des exercices de phonétique corrective adaptés à leurs besoins.

Nous sommes persuadée que l'enseignant, à tout le moins, devrait posséder une base de phonétique. Elle lui permettrait d'aider les étudiants en ce domaine, indispensable pour la communication orale. En quoi consiste cette base ? Tout d'abord, il faudrait connaître le système phonologique des langues maternelle et cible, ce qui permet de prévoir les difficultés que l'étudiant rencontrera dans son apprentissage. Ensuite, l'enseignant devrait être conscient des différences prosodiques (rythme, mé-

lodie, place de l'accent tonique, etc.) entre ces mêmes langues. Enfin, et peut-être surtout, le maître devrait être averti que la langue parlée ne constitue pas une unité monolithique, mais qu'elle se compose au contraire d'une variété quasi infinie de systèmes différents, soit selon la situation de communication (sociolectes), soit selon sa place dans l'espace (dialectes au sens large du terme).

Nous allons donc essayer d'établir une telle comparaison à trois niveaux, le français étant la langue cible, l'italien et l'espagnol les langues maternelles des apprenants.

I. Les systèmes phonologiques

En étudiant et comparant les systèmes phonologiques des trois langues en question (cf. annexes 1, p. 39), nous nous représentons à l'avance les difficultés que rencontreront les italophones et les hispanophones qui apprennent le français.

En ce qui concerne les voyelles, ces apprenants en maîtrisent cinq, présentes dans leurs langues maternelles, alors que le francophone en distingue 14 (en France) et 16 (en Suisse romande) (3). Inutile, dès lors, de s'étonner des productions vocaliques floues de ces étudiants. Et inutile de s'en irriter, car elles s'expliquent aisément par la différence des systèmes. En revanche, il faut remédier aux imprécisions. Et l'enseignant n'y réussira que s'il connaît les traits articulatoires différentiels entre phonèmes connus et inconnus des apprenants.

Les différences entre les systèmes consonantiques sont moins importantes. Pourtant, nous constatons, en les comparant, qu'il est normal qu'un hispanophone confonde j'ai bu et j'ai vu, nous savons et nous avons. En effet les oppositions phonologiques

/b/-/v/ et /s/-/z/, très rentables en français, n'existent pas en espagnol. Ici encore, les moyens de pallier cette "surdité" existent et sont efficaces, si on connaît la phonétique articulatoire.

On peut se demander s'il est vraiment nécessaire de consacrer tant de temps et d'efforts à acquérir une prononciation acceptable en français. Nous pensons que cela en vaut la peine pour deux raisons. La première, c'est que le laisser-aller en ce domaine peut entraîner l'incompréhension lors d'un échange conversationnel et empêcher la communication tant prônée actuellement. Et la seconde, c'est que le francophone développe un facteur d'irritabilité à l'égard de certains accents, qui peut le conduire au rejet de l'étranger.

Cette comparaison phonologique établie, il faut savoir que des facteurs phonétiques viennent encore accroître les difficultés de maîtrise du code oral, surtout pour les hispanophones.

Pour terminer cette partie, signalons que les italophones éprouvent moins de peine à maîtriser le système phonologique français que les hispanophones, bien que leurs propres systèmes soient très proches l'un de l'autre. Cela s'explique, probablement par l'existence de dialectes, en Italie du nord, qui possèdent des phonèmes vocaliques du français et par une moins grande différence de traitement phonétique des consonnes qu'entre l'espagnol et le français.

II. Facteurs prosodiques

L'italien et l'espagnol possèdent un accent tonique de mot, accent fixe, prévisible et qui peut avoir valeur phonologique. Ex. : it. princípi (principes) príncipi (princes)

Ex. : esp. término (le terminus) termíno (je termine)
terminó (il a terminé)

Le français a aussi un accent tonique prévisible. Il ne s'agit plus d'un accent de mot, mais d'un accent de groupe sémantique.

Ex. : il est quatre heúres
il est quatre heures et qúart

Cet accent se déplace toujours en finale, lorsque le groupe sémantique se modifie. Il faut en être conscient et sensibiliser les étudiants à ce phénomène; sinon, ils continueront tout naturellement à reporter sur les mots français l'accent tonique propre à leur langue maternelle. De plus, l'accent tonique du français, lié à une légère pause, permet de lever l'ambiguïté de certaines phrases. Il a donc, lui aussi, valeur phonologique:

la vieílle garde le lít

signifie que la vieille dame est malade, alors que

la vieille gárde le lít

signifie que les anciens lisent le journal.
Ou encore:

je me suis acheté un bureáu et un secrétaire ancién

signifie que seul le secrétaire est ancien. Tandis que

je me suis acheté un bureau et un secrétaíre anciens

signifie que bureau et secrétaire sont anciens.

Voici, à notre avis, une particularité du français qu'il est indispensable d'enseigner aux étudiants pour une communication efficace.

Il existe encore d'autres phénomènes auxquels il serait

nécessaire de les sensibiliser. Nous nous contentons ici d'en donner la liste et quelques exemples, qui inciteront peut-être les personnes concernées à recourir aux ouvrages de phonétique corrective signalés dans notre bibliographie, pour une étude plus approfondie.

D'abord, arrêtons-nous aux particularités d'enchaînement typiques de la langue française et différentes des habitudes des locuteurs italophones ou hispanophones:

Sa voiture italienne est rapide

où la dernière consonne d'un mot commence la syllabe et fait partie du mot suivant. Ce phénomène est remarquable dans les liaisons:

les oiseaux (le/zwa/zo)

Nous avons la preuve que cet enchaînement est inné par le fait que de jeunes enfants francophones, ayant souvent entendu dire: les oiseaux, les petits oiseaux, généralisent et produisent un jour un zoiseau. Autre preuve à l'appui : dans un style familier, nous supprimons le /l/ de ils au pluriel (comme au singulier d'ailleurs) mais si le verbe commence par une voyelle, nous gardons la liaison du pluriel : /izɔ̃/ (ils ont) /izɛm/ (ils aiment).

Il nous semble que le comportement extrêmement particulier à la langue française du /ə/ caduc devrait également être connu des enseignants et des étudiants. La règle des trois consonnes s'explique aisément. On peut même la réduire à 2 consonnes, celles qui précèdent le e graphique :

1 consonne avant le /ə/ = disparition. Ex.: la fənêtre
2 consonnes avant le /ə/ = maintien en tant que voyelle à part

entière. Ex.: leur petite fille.

Certes, cette règle apparemment simple se corse lorsque nous avons affaire à des suites du genre : je ne me le suis pas demandé. Encore qu'elle continue à fonctionner, il faut décider où commencer à enlever le /ə/ ! Et tout dépend aussi du registre de langue choisi. Toutefois, il est recommandé d'attirer l'attention des étudiants sur cette particularité du fonctionnement du français oral, car il empêche souvent la compréhension d'énoncés élémentaires. Ainsi, dans :

Il a retrouvé ses clés

la suppression du e de retrouvé entraîne la compréhension de trouvé, il en va de même pour regarder/garder, avec risque d'interprétation erronée.

En ce qui concerne la production, peu importe, à notre avis, que l'étudiant applique ou non la règle.

Les assimilations consonantiques méritent, elles aussi, d'être étudiées. Certes, on rencontre des cas d'assimilation dans toutes les langues, mais elles fonctionnent différemment de l'une à l'autre. L'assimilation totale de /ʒ/ à /ʃ/ dans : je te dis ! (ʃtədi) peut causer des surprises à l'étranger qui n'est pas habitué à nos réalisations orales spontanées. Il en va de même pour des expressions comme au rez-de-chaussée (oretʃose) , un peu de pain (œ̃pøtpɛ̃). En général, le phénomène de l'assimilation consonantique, régressive en français, pose peu de problèmes aux étudiants qui nous intéressent ici, mais il peut les gêner au niveau de la compréhension. Enfin, et ce dernier point nous mène à la troisième partie de cet article, il nous semble utile d'avertir les étudiants que toutes les liaisons du français ne sont pas obligatoires, et que si la langue réelle-

ment utilisée quotidiennement fait peu usage des liaisons facultatives c'est, d'une part parce qu'elles marquent le discours en le faisant changer de registre, d'autre part parce que la production de liaisons facultatives présuppose une culture graphique approfondie que tout un chacun ne possède pas forcément. A relever aussi : le mauvais effet des "fausses liaisons", bien qu'elles foisonnent à la radio et à la télévision, justement chez ceux qui cherchent, à cette occasion, à bien parler.

III. Variétés linguistiques

Nous entendons par là aussi bien registres de langue que différences régionales. Ne nous faisons pas d'illusions, nous enseignons souvent, quoi que nous disions et lisions sur l'authentique, une langue dite "standard" tellement normée qu'elle en devient artificielle. C'est la langue de l'institution "français langue étrangère". Or, la réalité est tout autre. Et l'étranger qui arrive à Neuchâtel et s'installe au bistrot du coin, croyant savoir le français, en ressort se croyant ignorant, ce qui est erroné, bien sûr, mais décourageant. Faut-il enseigner différents registres de langue ? Nous répondrons non, pas enseigner, mais prouver leur existence. Il existe quelques faits phonétiques tout simples qui permettent de montrer comment nous passons d'une langue standard à une langue familière. On peut, en s'aidant de conversations enregistrées et après une analyse préalable, faire repérer aisément les traits différenciateurs essentiels. C'est un exercice très motivant pour les étudiants. Néanmoins, nous suggérons d'aborder le sujet des registres après une période où nous avons parlé le sécurisant langage standard que nous enseignons. "Attaquant" au

départ, avec des débutants absolus, nous risquons d'instaurer la confusion et l'incohérence, mais ceci n'est qu'un point de vue personnel. Qu'en est-il des variétés régionales ? Là aussi, nous pensons qu'il est bon de faire entendre ces variétés. Bien sûr, le domaine est immense, et il est nécessaire de choisir. Au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, avec des étudiants avancés, nous utilisons des émissions télévisées qui se sont passées en public et en direct, entre la France, le Québec et la Suisse romande. En écoutant discuter les participants, nous réussissons, avec la collaboration des étudiants, à découvrir les traits phonétiques essentiels de ces trois régions francophones, avec même une intrusion dans les variétés cantonales suisses, puisque nous sommes en Suisse.

Ensuite, nous tirons de nos observations les règles récurrentes des discours québécois et vaudois, les plus marqués selon eux.

Ce type d'exercice nous a permis de découvrir une autre dimension, supra-phonétique, mais extrêmement importante dans la communication orale : l'importance des gestes, des mimiques et des attitudes lors de la prise de parole. Il est trop tôt pour l'affirmer, mais nous croyons pouvoir dire que chaque population, française, québécoise, suisse romande, non seulement parle avec des accents différents, mais s'exprime différemment aussi dans ses postures et ses attitudes. Ne serait-ce pas à prendre en compte pour un enseignement réel de "comment communique la francophonie" ? Mais il ne faut surtout pas obliger les élèves à faire de même, à imiter. Il suffirait de leur montrer comment fonctionnent ces codes, afin qu'ils soient avertis de ce qui les attend et n'interprètent pas de façon erronée des intonations, des gestes ou des attitudes.

En conclusion, disons que pour enseigner à communiquer avec aisance en français, il faudrait, aux plans phonétique et kinésique :

1) habituer l'apprenant à l'accent de groupe et à la régularité syllabique du français, ceci bien sûr en l'aidant aussi et préalablement à maîtriser les difficultés phonologiques qui peuvent gêner la communication.

2) lui donner les moyens de s'exprimer sur le plan intonatif.

3) lui apprendre éventuellement à reconnaître les schémas mélodiques et les mimiques correspondant aux attitudes émotionnelles des différentes régions francophones. Ceci surtout au plan de la compréhension. Au plan de l'expression, l'étudiant, à moins qu'il n'aime jouer des rôles, a le droit de rester lui-même. Et c'est à nous de l'accepter tel qu'il est.

4) enfin, et surtout lorsqu'il est en milieu francophone, il faudrait lui apprendre à développer son attention auditive pour qu'il découvre lui-même ce que nous ignorons peut-être encore en ce domaine.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Notes

1. Il s'agit de Cartes sur tables 1, de R. Richterich et B. Suter, Paris, Hachette, 1981.

2. Cette carence se retrouve dans les autres méthodes communicatives publiées jusqu'à aujourd'hui.

3. De fait, au point de vue phonologique, nous devrions renoncer au stéréotype de la similitude entre français, italien et espagnol. Aujourd'hui, par son système vocalique, le français ressemble plus à l'allemand qu'à l'italien et à l'espagnol. De surcroît, la chute des [ə] caducs favorise une syllabation fermée, contraire au rythme des langues latines.

## Bibliographie


Alarcos-Llorach, E. (1954): Fonematica española, 2me éd. corrigée et augmentée, Madrid, Editorial Gregos (1ère éd. 1951).

Arcaini, E. (1972): Principes de linguistique appliquée, Paris, Payot.

Canepari, L. (1980): Italiano standard e pronunce regionali, Padoue, CLEVP.

Léon, P., M. Léon. (1970): Introduction à la phonétique corrective, 2me éd., Paris, Hachette-Larousse (1ère éd. 1965).

Lepschy, G.C. (1978): Saggi di linguistica italiana, Bologne, Il Mulino.

Malmberg, B. (1969): Phonétique française, Malmö, Hermods.

Mioni, A. (1973): Fonematica contrastiva, Bologne, Pàtron.

Muljačič, Z. (1972): Fonologia della lingua italiana, Bologne, Il Mulino.

Pottier, B. (1968): Le langage, Paris, Gallimard, coll. "Pleĭade" (L'espagnol, p. 887-900).

Pottier, B. (1969): Grammaire de l'espagnol, Paris, PUF.

Rey-von Allmen, M. (1982): Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones, enfants de travailleurs migrants, Berne-Francfort, Lang.

Annexe I

## Consonnes

| FR | | IT | | ES | |
|---|---|---|---|---|---|
| [ ] | Ex. | [ ] | Ex. | [ ] | Ex. |
| p | par | p | passo | p | pala |
| b | bar | b | basso | b | bala |
| t | tard | t | tetto | t | tía |
| d | dard | d | detto | d | día |
| k | car | k | cara | k | cala |
| g | gare | g | gara | g | gala |
| - | - | tʃ | cielo | tʃ | chico |
| - | - | dʒ | gelo | - | - |
| - | - | ts | razza | - | - |
| m | mare | m | mano | m | ama |
| n | nard | n | nano | n | ana |
| ɲ | - ignare | ɲ | bagno | ɲ | sueño |
| - | - | ŋ | angolo | - | - |
| f | fard | f | fasto | f | fiesta |
| v | Var | v | vasto | - | - |
| - | - | - | - | θ | cifra |
| s | Sarre | s | sano | s | sano |
| z | zone | - | - | - | - |
| ʃ | char | ʃ | scienza | - | - |
| ʒ | jarre | - | - | - | - |
| - | - | - | - | x | joven |
| r | rare | r | caro | r | caro |
| l | lard | l | calo | l | calo |
| - | - | ʎ | gli | ʎ | caballo |
| j | hier | j | piango | j | ya |
| ɥ | huit | - | - | - | - |
| w | oui | w | quale | w | fuego |

Annexe I (suite)

## COMPARAISON DES SYSTEMES VOCALIQUES ET CONSONANTIQUES FRANCAIS, ITALIENS, ESPAGNOLS, AVEC EXEMPLES

### Voyelles

| FR | | IT | | ES | |
|---|---|---|---|---|---|
| [ ] | Ex. | [ ] | Ex. | [ ] | Ex. |
| i | fit | i | pizzo | i | hizo |
| e | fée | e | pezzo | e | eso |
| ɛ | fait | - | - | - | - |
| a | fat | a | pazzo | a | aso |
| ɔ | folle | - | - | - | - |
| o | faux | o | pozzo | o | oso |
| u | fou | u | puzzo | u | uso |
| y | fut | - | - | - | - |
| ø | feu | - | - | - | - |
| œ | fleur | - | - | - | - |
| ɛ̃ | fin | - | - | - | - |
| ã | faon | - | - | - | - |
| ɔ̃ | font | - | - | - | - |
| œ̃ | parfum | - | - | - | - |
| ə | dehors | - | - | - | - |

## QUAND L'ENFANT PARLE DU LANGAGE

### Etude sur ses représentations de la variation lectale

- Antivol, saute donc, c'est fastoche!
-"fastoche"!
- Antivol, saute! T'es pas cap!
- "pas cap"!
- Antivol, saute! C'est vachement fastoche!
-"fastoche", "pas cap", "vachement"! Je sauterai quand on me parlera en bon français.

tiré de Berrendonner (1982, p. 18)

Chaque locuteur possède de la langue qu'il parle un ensemble de représentations, plus ou moins floues, qui, comme dans le dialogue ci-dessus, se manifestent parfois dans son discours. En voici encore un exemple :

"(...) rares sont ceux qui font des salles pleines comme l'on dit (.) ils font ... ce terme n'est pas beau m'enfin qui remplissent les salles c'est encore plus terrible .."

tiré de Gülich et Kotschi (1981, p. 1)

De telles affirmations, relatives aux connotations esthétiques, affectives ou sociales de la langue (ainsi que toutes celles qui d'une manière ou d'une autre prennent comme objet la langue elle-même, ses propriétés, son emploi, etc.) dépendent de la compétence métalinguistique des sujets parlants.

Dans cet article, nous nous intéressons à un aspect encore peu étudié de cette compétence, à savoir les représentations que se font des enfants de 11-12 ans de la variation linguistique en français. La variation représente un aspect constitutif de toute

langue et il nous paraît important d'en connaître les représentations chez les locuteurs. D'autre part, il est intéressant d'étudier de telles représentations chez des enfants car

1) leur compétence métalinguistique n'est pas encore totalement constituée, elle comporte certaines spécificités et diffère par conséquent de celle des adultes;[1]
2) cette compétence joue un rôle important dans leur développement linguistique et leurs pratiques scolaires.

Précisons d'emblée que nous n'avons pas recueilli des échantillons de discours spontané. Nous avons travaillé expérimentalement en faisant réagir les enfants à des items que nous leur présentions. Ainsi, en confrontant un enfant à un couple d'énoncés comme

(16)[2] Ne puis-je pas partir avec toi ?

(18) Est-ce que j'peux m' tirer avec toi ?

nous nous demandons s'il ressent l'existence d'une variation et, si oui, comment il en rend compte. Nous visons par là à saisir dans quelle mesure l'enfant a conscience des diverses variantes disponibles pour "dire la même chose", à déceler les marques linguistiques qu'il perçoit et sur lesquelles il se base pour - éventuellement - mettre en rapport langue et espace social.

Cette étude se rapproche des nombreuses recherches qui s'attachent aujourd'hui à décrire les aspects réflexifs, méta-, de la compétence des locuteurs. Elle se caractérise cependant par la prise en compte, parallèlement à cette dimension métalinguistique, des données fournies par la sociolinguistique à propos du caractère fondamentalement variationnel de toute langue. Les recherches qui lient ces deux aspects sont encore rares.[3] Or, le dialogue présenté en exergue - exemple d'un discours portant sur

des variantes socialement marquées - démontre l'intérêt d'une telle mise en relation.

L'étude que nous présentons ici est issue de travaux antérieurs menés dans le cadre du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Ceux-ci visaient, au moyen d'une méthode quantitative, à mettre en rapport les jugements d'acceptabilité portés par des enfants de 7 à 11 ans sur des énoncés interrogatifs liés à trois niveaux de langue (familier, standard, soutenu) avec divers paramètres extralinguistiques (appartenance sociale, origine linguistique, type d'enseignement suivi, etc.). Il s'agissait alors de décrire la conscience normative des élèves de l'enseignement primaire, de définir le rôle de l'école dans son apparition et d'analyser les divers facteurs extralinguistiques qui pouvaient déterminer les attitudes des enfants. Cependant, comme nous le soulignions déjà à l'époque, "c'est finalement par ses côtés négatifs que ce travail s'est révélé le plus intéressant" (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 8). Les raisons de cet échec sont diverses, mais deux d'entre elles nous paraissent particulièrement significatives :

1. La partition des variations en trois niveaux de langue est insuffisante : la diversité des tournures interrogatives du français n'est pas réductible à trois catégories clairement délimitées. De plus, la mise en rapport de ces catégories avec des corrélats extralinguistiques (classes sociales, situations, etc.) soulève d'importantes difficultés (Berrendonner, Le Guern, Puesch, 1983). Il nous paraît donc erroné d'interpréter a priori, et de manière restrictive, les éléments variationnels que nous introduisons dans notre expérience. Nous devons d'abord repérer quels sont les indices

que l'enfant perçoit et quelles sont les catégories émiques qu'il utilise pour élaborer ses représentations.

2. Nous n'avons pas suffisamment tenu compte du caractère métalinguistique de la tâche que nous soumettions aux enfants. Car, pour eux, évaluer hors-contexte l'acceptabilité d'un énoncé n'est pas un exercice simple et évident![4] A cet âge, la compétence métalinguistique est en plein développement. Nous nous devons donc de réfléchir davantage à la signification des activités que nous attendons des enfants.

Ces problèmes, surtout le second, nous étaient masqués par le caractère quantitatif de l'expérience. C'est pourquoi nous avions, en 1981 déjà, complété notre expérience par une petite enquête qualitative qui avait permis de mettre en évidence ces difficultés (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 46-57). L'expérience présentée ici résulte d'un travail ultérieur destiné à développer cette partie qualitative, tant sur le plan théorique qu'expérimental (del Coso-Calame et de Pietro, 1982).

Comment accéder aux représentations des enfants

Il n'est pas facile d'accéder aux représentations linguistiques d'un locuteur. Le discours qu'il tient ne correspond pas nécessairement à ses véritables représentations, et moins encore à ses pratiques effectives. Des décalages peuvent apparaître pour diverses raisons. En particulier, comme le soulignent Bredart et Rondal, "la verbalisation d'une connaissance peut poser un problème en soi à certains enfants" (1982, p. 14).[5] Ainsi, si nous voulons véritablement atteindre leurs représentations émiques, il s'agit de trouver des procédures d'enquête qui résolvent, partiellement du moins, cet obstacle. D'autre part, l'existence d'un "paradoxe de l'informateur" (Labov, 1976) démontre combien il

faut être prudent, surtout lorsque l'on travaille sur des objets socialement marqués ! Les tests dits de "matched guise" sont intéressants à cet égard. Rappelons que ceux-ci visent à faire ressortir, d'une manière quelque peu sournoise, les attitudes des gens à l'égard de langues, ou de lectes, et/ou des groupes qui les parlent: on soumet le sujet de l'expérience à un même discours, énoncé par un même locuteur, mais - et de manière stéréotypée - dans les différentes langues, ou lectes, évaluées; puis on demande au sujet de l'expérience ses impressions sur les personnes qu'il entend, sans qu'il sache, bien entendu, qu'il s'agit à chaque fois des mêmes locuteurs ! Ainsi, les sujets ne peuvent se forger leur impression que sur la base des indices linguistiques qu'ils repèrent. Pourtant, on peut, lorsque le test concerne des variantes à l'intérieur d'une même langue, se demander quels sont ces indices ? En fait, les chercheurs qui utilisent cette technique les considèrent généralement comme connus: ils introduisent dans leur expérience des variations stéréotypées et présupposent que tous les sujets les perçoivent et y réagissent en les utilisant comme base d'inférence. Une telle procédure est licite: en effet, ces expériences n'ont pas comme objectif de comprendre la perception des phénomènes linguistiques pour elle-même, mais de faire ressortir des attitudes globales, stéréotypées - quels que soient finalement les éléments qui les fondent; d'autre part, elles sont généralement réalisées avec des adultes dont on peut supposer que la perception des indices est dans une grande mesure semblable à celle des chercheurs qui ont élaboré le test (cf. Lambert, 1967).

Cependant, force nous est de reconnaître que nous connaissons mal encore les configurations linguistiques qui fondent les représentations de la langue, et rien ne prouve que tous

les francophones se comportent à cet égard de la même façon ! Une étude approfondie des représentations émiques des locuteurs s'avère donc selon nous prioritaire. C'est ce que nous avons tenté de faire à travers notre expérience. De plus, nous avons travaillé avec des enfants pour lesquels il serait bien hasardeux de considérer qu'ils perçoivent, de manière identique, les mêmes indices, autrement dit de considérer qu'ils possèdent une représentation semblable de leur langue. Il s'agit donc d'abord de découvrir quels éléments sont perçus, avant d'étudier comment ceux-ci sont utilisés pour inférer des jugements métalinguistiques. Nous nous demandons par conséquent

1) si l'enfant perçoit des variations;
2) si oui, lesquelles ?
3) comment en rend-il compte ?

Nous n'avons donc pas étudié un comportement langagier spontané des enfants mais des réponses sollicitées par l'enquêteur sur la base d'un corpus expérimental censé faire réagir l'enfant. Le comportement verbal et non-verbal de celui-ci constitue ainsi des traces - plus ou moins fiables - qui devraient nous permettre d'accéder à ses représentations sous-jacentes. Afin de saisir le point de vue émique des enfants, nous avons préféré une étude qualitative à une étude quantitative. Il nous semblait en effet maladroit, vu l'état de la recherche, d'établir un questionnaire standardisé, de traiter les résultats statistiquement et de choisir un échantillon "représentatif" d'informateurs. Ceux-ci, au nombre de douze, ont donc été sélectionnés non pas en fonction de paramètres précis mais afin de favoriser un déroulement de l'enquête aussi fructueux que possible: ce sont tous des enfants désireux de participer à l'enquête, considérés par leurs instituteurs comme plutôt "bavards", "curieux" et,

scolairement, "moyens". Parmi tous les paramètres qui permettent de caractériser les individus, seul l'âge a été l'objet d'un choix réel. Nous voulions en effet travailler avec des enfants de 11-12 ans, car

1) ceux-ci maîtrisent, au niveau de l'usage quotidien, la plupart des faits variationnels que nous voulions leur soumettre;
2) ils ont déjà, en 5ème année, une expérience de l'école suffisamment longue pour qu'elle soit susceptible d'influencer leurs jugements;
3) enfin, ils ont probablement, à cet âge, moins de difficultés que des plus petits à considérer, lorsqu'ils sont sollicités, la langue non plus comme un simple instrument, mais aussi comme un objet de réflexion.

Vu le but de notre travail, nous nous intéressons davantage aux discussions qu'ont suscitées nos questions qu'aux réponses brèves et précises qu'aurait provoquées un questionnaire pré-établi. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les enfants en situation interactionnelle, dans des groupes de deux, ce qui rend possible des désaccords, et donc une argumentation à travers laquelle ils vont justifier et défendre leur position. Même si nous n'avons pas introduit de véritable enjeu - comme on le fait souvent en psychologie sociale -, de tels discours argumentatifs sont évidemment d'un grand intérêt pour notre étude; de plus, les enfants, en groupe, ont certainement dû être un peu moins mal à l'aise face aux deux enquêteurs. Nous envisageons cependant les différentes entrevues comme un tout, sans faire d'analyse différenciée pour chaque enfant. D'autre part, bien que nous connaissions les milieux socio-économiques de nos interlocuteurs, il serait prématuré d'établir dans cette étude des corrélations entre les résultats et ce paramètre.

Tous les groupes d'enfants ont effectué trois tâches expérimentales. Dans cet article, nous ne parlerons que de la première. Inspirée de Boltanski et Thévenot (1981), celle-ci consiste à présenter aux enfants des énoncés sur fiches, afin qu'ils les classent en piles distinctes selon des critères définis par eux. Le corpus d'énoncés élaboré à cette fin comporte plusieurs variantes de la construction interrogative - domaine particulièrement fécond en français -[6] ainsi que des variations morphophonologiques[7] et lexicales. Il comprend également quelques énoncés linguistiquement mal formés afin que nous puissions comparer le comportement de l'enfant face à la variation et à l'agrammaticalité (cf. 10, 13 et 23).

Voici notre corpus :

1. Où les enfants sont-ils ?
2. Où i sont les enfants ?
3. Où les enfants sont ?
4. Où sont les enfants ?
5. Où sont-ils les enfants ?
6. Où c' q' i sont les enfants ?
7. i sont où les enfants ?
8. Où est-ce qu'ils sont les enfants ?
9. Où est-ce qu'i sont les enfants ?
10. Où est-ce qu'ils sont-ils les enfants ?
11. Les enfants sont où ?
12. Où c'est qu'i sont les enfants ?
13. Où ils les enfants sont?
14. C'est où qu'i sont les enfants ?
15. J' peux partir avec vous ?
16. Ne puis-je pas partir avec toi ?
17. Puis-je me barrer avec vous ?
18. Est-ce que j' peux m' tirer avec toi ?
19. J' peux m' tailler avec toi ?

20. C'est quoi qui t'embête ?
21. Qu'est-ce qui t'embête ?
22. Ce qui t'embête, qu'est-ce ?
23. Que t'embête-t-il ?
24. Qu'est c'est qui t'emmerde ?
25. Qu'est-ce qui t'emmerde ?

Nous avons donc, au moyen de cette tâche, provoqué chez les enfants une activité discursive et classificatrice. Dans un premier temps, nos sujets étaient confrontés aux items 1 à 14. Ceux-ci représentent 14 variantes (morphophonologiques et syntaxiques) d'un même contenu propositionnel. Les groupes devaient donc regrouper les énoncés qui leur paraissaient présenter des affinités entre eux. Dans la mesure où le contenu sémantique des variantes restait identique, les regroupements ne pouvaient être établis que sur la base d'indices formels, de variations perçues par nos sujets. Dans une seconde phase, les enfants devaient classer les énoncés 15 à 25, qui introduisent en plus des variations lexicales dont certaines sont fortement connotées. La tâche consistait alors à compléter et/ou modifier les piles déjà constituées. Une fois ce classement effectué, nous demandions encore à nos informateurs de le commenter, de définir les critères utilisés et de dénommer les catégories obtenues.

Ce test est évidemment limité par le fait qu'il est présenté sous forme écrite alors que nous étudions avant tout la langue parlée. On peut imaginer - bien que nous leur ayons dit à plusieurs reprises de lire les énoncés à haute voix - que la norme écrite, dans une certaine mesure assimilable à une norme évaluative, a pesé lourd dans leurs jugements !(cf. infra, p. 53). En tous les cas, ce test nous a permis de voir combien l'enfant était choqué par le décalage entre langues écrite et parlée.

L'enquête a été réalisée dans deux classes de 5ème année primaire à La Chaux-de-Fonds (Suisse). Voici les classements proposés par les six groupes auxquels nous avons soumis le test ainsi que les dénominations qu'ils ont attribuées aux classes :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Groupe I | "normaux"<br>1-4-5-8-11-<br>15-16-19-21 | "bizarres"<br>2-3-6-7-9-<br>10-12-13-14-<br>17-18-20-22-23 | "vilains mots"<br>24-25 | |
| Groupe II | "on le parle plus souvent"<br>2-4-5-7-8-<br>12-15-21-24-25 | "on le parle assez souvent"<br>11 | "se dit parfois"<br>1-6-9-14-16-<br>17-18-19-20-22 | "on emploie jamais"<br>3-10-13-23 |
| Groupe III | "a" 1-2-3-4-7-11-20 | "b" 9-14 | "c" 5-8 | "d" 6-12 | "e" 15 | "pas très français"<br>16-17-18-19-24-25 | "f" 21 | "pas français"<br>10-13-22-23 |
| Groupe IV | "ils/i"<br>ils: 1-5-8-23<br>i : 2-6-7-9-12-14 | "où"<br>3-4-11 | "négatif/positif"<br>- : 16<br>+ : 15-17-18-19 | "qui/quoi"<br>qui :21-22-24-25<br>quoi:20 | "ce qui veut rien dire"<br>10-13 |
| Groupe V | "les maîtres"<br>1-3-4-5-8-11-<br>16-20-21-22-23 | "ceux qui parlent comme i veulent"<br>2-6-7-9-10-12-13-14-<br>15-17-18-19-24-25 | | |
| Groupe VI | "normaux"<br>1-4-5-8-11-<br>15-16-20-21-<br>22-23 | "i"<br>2-6-7-<br>9-12-14 | "bizarres"<br>(=fautes de français)<br>3-10-13 | "grossiers"<br>17-18-19-<br>24-25 |

La perception des variations linguistiques

Les résultats montrent de toute évidence que ces enfants perçoivent certaines variations : chaque groupe a pu définir des catégories qui renvoient à des faits linguistiques observables. Pourtant, tout n'est pas également perçu, ni traité de la même manière. Ainsi, les énoncés comportant des variations lexicales suscitent régulièrement une réaction; les variations syntaxiques, par contre, n'attirent guère l'attention des enfants : l'extrait suivant (tiré en fait d'un autre test que nous ne présentons pas ici) manifeste clairement cette difficulté de perception :

> Un enfant propose une solution : "Bonjour madame, vous avez l'heure svp. ?"
>
> Sa camarade, qui note, lui demande : "C'était quoi ? Avez-vous l'heure svp. ?"
>
> Le premier enfant, voulant répéter sa proposition, ajoute alors : "Non, est-ce que vous avez l'heure svp. ?"[8]

Certaines marques apparaissent ainsi comme saillantes et d'autres non. Nous reviendrons plus tard sur ce point. Mais, auparavant, nous devons analyser comment s'organisent globalement les représentations des enfants.

L'organisation des représentations

Les classements effectués par nos six groupes, de même que les dénominations attribuées aux diverses classes, ne sont évidemment pas semblables. Certains groupes définissent des catégories visiblement fondées sur des jugements évaluatifs d'acceptabilité (cf. groupes I, V et VI); d'autres, en revanche, semblent élaborer leur classement sur des critères d'usage

(groupe II) ou purement formels (groupes III et IV). Nous verrons par la suite comment rendre compte de ces différences qui s'expliquent à la fois par la capacité relative des groupes à expliciter leurs représentations et par l'importance plus ou moins grande qu'ils accordent aux multiples facteurs qui influent sur les représentations d'une langue. Pourtant, ces différences ne doivent pas masquer les similitudes. Un examen plus détaillé des résultats permet en effet de montrer qu'un même principe est à l'oeuvre dans chaque classement : le groupe I par exemple oppose des énoncés "normaux" aux énoncés "bizarres" et aux "vilains mots"; le groupe IV distingue les énoncés avec "ils" et ceux avec "i", les énoncés avec "qui" et ceux avec "quoi", etc. Autrement dit, les enfants opèrent par oppositions. Celles-ci semblent reposer sur le repérage d'éléments saillants et faciles à qualifier : des marques lexicales dans les énoncés 16,17,18,19,24 et 25, par exemple, qu'on définit comme "pas très français", et qu'on oppose à l'énoncé 15 - catégorie mal définie, non qualifiée ("e", cf. groupe III), non marquée. De plus, l'analyse du contenu des classes nous montre que ces éléments "non marqués" correspondent en fait au pôle normatif des classements établis par les groupes I, V et VI ! Ainsi, la prise en compte simultanée des classements, des dénominations et des caractéristiques linguistiques des énoncés regroupés ensemble suggère un modèle fondamental de représentation organisé autour d'oppositions basées sur la perception de marques saillantes. Mais celles-ci n'en constituent pas pour autant une norme. Elles fonctionnent au contraire comme des indices d'anormalité et définissent négativement, "in absentia", la norme. Cette représentation ne revient par conséquent pas à classer les énoncés en fonction d'une norme positive - le "bon usage - dont ils

s'écarteraient plus ou moins, selon le modèle suivant :

La "normalité" semble au contraire constituée des éléments qui ne comportent aucune saillance particulière[9]. Tout se passe comme s'il n'existait pas de norme comme telle dans les représentations des enfants, comme si celle-ci n'apparaissait que négativement dans sa transgression[10]. Les représentations des enfants s'organiseraient donc autour de marques qui fonctionnent comme des prototypes d'"anormalité" et qui provoquent la perception,d'abord,et le rejet,souvent,des énoncés qui les contiennent (cf. par exemple les énoncés 6,12,17,18,19,20,24, et 25).

Parmi ces marques, les plus décisives sont, dans un ordre plus ou moins décroissant, les suivantes :

1. Les lexèmes considérés comme des "vilains mots", des "mots grossiers", etc. (24,25).
2. Les diverses réductions morphophonologiques (2,6,7,12,14). Il faut pourtant rappeler ici que, dans notre première expérience, la présentation des énoncés sous forme écrite a indiscutablement influencé les enfants et favorisé le rejet de ces réductions. En effet, dans une deuxième expé-

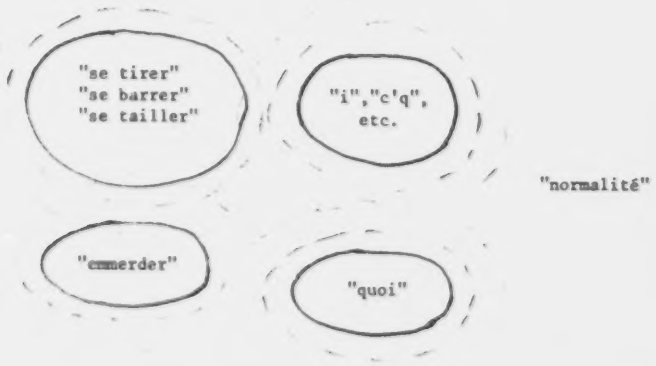
rience, des énoncés similaires présentés oralement ont été plus facilement acceptés :

3. D'autres variations lexicales, plus ou moins connotées socialement (17,18,19).

4. Le pronom "quoi" (20). Peut-être devrait-on chercher là l'influence d'un dicton dont on abuse parfois dans l'éducation "sociolinguistique" des enfants : "quoi quoi quoi les corbeaux sont dans les bois"...

5. Des variations syntaxiques diverses (ordre des éléments dans les tournures interrogatives, dislocations), dont la saillance apparaît en fait comme quasiment nulle. (cf. supra p. 51)

Les représentations de nos informateurs pourraient ainsi être schématisées par des ilôts d'anormalité centrés autour de marques prototypiques :



Ce schéma reste très général. Il mériterait d'être vérifié et approfondi, mais nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, entrer dans les détails. Il appelle cependant quelques remarques.

1. L'enfant et la norme

Bien que ces représentations ne s'appuient pas vraiment sur une norme explicite, elles résultent tout de même d'une perception normative de la langue : les énoncés qui suscitent peu de réactions, qu'on considère comme "normaux" ou qu'on attribue au parler des "maîtres" correspondent bien à ceux qu'on trouve dans les manuels scolaires et dans les traités grammaticaux ! D'ailleurs, et plus profondément, la représentation d'un objet revient toujours à en limiter l'extension, à le définir en accord avec la culture - ou plutôt avec notre position à l'intérieur de celle-ci - et à lui attribuer ainsi une valeur (Genouvrier, 1972, p. 43-45). La représentation de l'enfant se définit donc par rapport à une norme qui - et c'est peut-être là sa force - fonctionne sans nécessairement se manifester comme telle.

Mais, d'autre part, nous avons vu que des différences apparaissaient entre nos groupes, que chaque classement comportait certaines spécificités. C'est que ces représentations constituent la norme subjective de l'enfant, l'intégration par ce dernier - en fonction de son histoire sociale, de son développement métalinguistique, etc. - des diverses déterminations qui pèsent sur la langue. Cette norme ne peut donc être univoque puisqu'elle dépend de nombreuses composantes qui interagissent selon des modalités diverses pour lui donner sa forme spécifique. Ces composantes sont,en particulier :

1. L'objet représenté - tournures interrogatives du français, etc. - sur lequel porte le discours, objet dont les propriétés intrinsèques ne sont assurément pas sans influencer les représentations qui s'y rapportent.

2. La compétence métalinguistique de l'enfant qui détermine sa capacité d'élaborer une représentation des phénomènes langagiers par une prise de distance à l'égard de l'utilisation instrumentale du langage; qui détermine aussi le "système de réflexion" mis en oeuvre en fonction du développement de cette compétence (cf. les stades proposés par Hakes (1980)[11], la faculté de distinguer forme et contenu, etc.); et finalement, qui influe sur la capacité d'explicitation en fonction, entre autre, du métalangage à disposition.

Tous nos groupes d'informateurs ont démontré une certaine capacité d'élaborer une représentation des phénomènes langagiers; tous ont repéré des différences formelles qu'ils ont utilisées comme critères de leur classement. Mais, si les groupes I, II et V recourent à des critères homogènes, les groupes III, IV et VI, par contre, mélangent critères évaluatifs, formels et sémantiques. Les enfants se distinguent également dans leur capacité - ou leur volonté ? - d'interpréter socialement les différences perçues; enfin, ils manifestent, dans le test, une capacité différente de verbalisation des critères mis en oeuvre (cf. les difficultés rencontrées par le groupe III pour dénommer les classes).

3. Les pratiques langagières de l'enfant, en particulier la maîtrise des variations dont il doit rendre compte, car il ne peut y avoir de représentation - de "théorie" - sans une pratique, même minimale, de l'objet en question. Les pratiques influent d'abord sur la perception de l'objet, mais également sur la représentation en fondant les normes objective et quantitative qui interviennent dans l'organisation de celle-ci.

   La norme objective[12] se fonde sur l'observation de régularités et relie les variantes à leurs conditions de production. Elle décrit quand, où, par qui, etc., une forme peut être utilisée. Seul le groupe V semblerait s'être référé à de telles régularités. Pourtant, on remarque immédiatement que la "typologie" des locuteurs qu'il établit revient bien plutôt à exemplifier une opposition entre le "bon usage" et le reste ! La norme quantitative est fondée, elle, sur les fréquences relatives d'usage des différentes variantes. Nos items 2,15,19, etc. devraient alors - si l'on prend comme étalon le comportement langagier de l'enfant (Coste, 1970) - constituer la classe des énoncés les plus fréquents. Le groupe II s'est fortement appuyé sur ce critère de fréquence d'usage auquel il s'est d'ailleurs explicitement référé. Il se distingue à cet égard de tous les autres groupes, plus sensibles aux multiples discours évaluatifs tenus par des instances diverses (école, famille, etc.) sur la langue.

4. Les discours adressés à l'enfant sur l'objet de la représentation, discours qui visent généralement à normer l'objet, à transformer les faits "bruts" en valeurs, selon des critères culturels et qui viennent ainsi influencer les

représentations de l'enfant, souvent en s'opposant à la réalité des pratiques. Ces discours se reflètent dans la norme évaluative/prescriptive que l'enfant peut intérioriser et mettre à l'oeuvre dans l'organisation de sa représentation. Cette norme évaluative - "modèle de ce qui doit être" (Roulet, 1974, p. 147) - est avant tout incarnée dans le discours des grammairiens (Berrendonner, 1982). L'enfant, lui, la découvre principalement dans le discours de ses enseignants et, souvent, de ses parents.

Parallèlement à notre expérience, nous avons examiné le traitement accordé aux diverses tournures interrogatives dans les manuels alors en usage dans les classes de nos informateurs, ce afin de mieux comprendre quelle influence peut avoir l'école sur le comportement et les jugements linguistiques des enfants[13]. Les résultats ne sont guère surprenants. L'interrogation avec inversion est fortement privilégiée : on la rencontre dans une proportion de 73% environ alors que l'on sait pourtant qu'elle est très peu utilisée, tant par les adultes que par les enfants (cf. Behnstedt, 1973; Coste, 1970). De plus, on remarque que ces choix "sociolinguistiques" ne sont jamais présentés ouvertement. Il est donc permis de supposer que l'enseignement agit dans le sens d'une normalisation croissante, peut-être pas par volonté délibérée, mais simplement à travers l'influence qu'exerce la répétition implicite d'un modèle au détriment des autres[14]. Nos résultats confirment cette hypothèse, excepté pour le groupe II (cf. supra, p. 57). Ils démontrent donc, ainsi que l'affirme Rey, le rôle important joué par ces discours évaluatifs dans les représentations des enfants : "l'attitude métalinguistique

naïve est essentiellement fondée sur des jugements de valeur et sur l'acceptation plus ou moins totale d'une contrainte collective" (Rey, 1972, p. 12).

Ces quatre composantes (mais il faudrait probablement en envisager d'autres) permettent ainsi de mieux cerner, si ce n'est d'expliquer, les différences que nous observons dans le comportement expérimental des enfants. Ceux-ci se distinguent à la fois quant au développement de leur compétence métalinguistique et quant à l'importance qu'ils accordent aux diverses dimensions possibles de la "normalité" linguistique. Il se pourrait que ce dernier point renvoie à des différences plus générales à l'égard des phénomènes langagiers et/ou à des caractéristiques sociales des sujets de notre expérience. Afin de rendre compte de différences d'un autre type - mais non sans rapport avec les nôtres - quant aux comportements et attitudes langagières des individus, certains auteurs ont proposé des dichotomies attitudinales : attitudes instrumentale vs. intégrative (Gardner et Lambert, 1972), syntagmatique vs. paradigmatique (Beauvois et Ghiglione, 1981), etc. Nous proposons quant à nous d'opposer des enfants qui apparaissent comme plus "autonomes" dans la constitution de leurs représentations et d'autres plus "dépendants". Il serait pourtant prématuré de vouloir répondre sérieusement à une telle question. Il s'avère en effet difficile de prendre en compte tous les éléments qui déterminent nos résultats, en particulier de distinguer ce qui dans notre expérience est dû à la situation expérimentale elle-même et ce qui révèle des différences significatives entre les enfants.

## 2. Variation et agrammaticalité

Nous n'avons pas encore parlé des énoncés 10,13 et 23 qui représentent non des variations lectales mais de véritables violations des règles syntaxiques du français. Il nous intéressait en fait de voir comment l'enfant se comportait face à ces "écarts" d'un autre genre. Or, on remarque que les enfants tendent à confondre ces deux dimensions de la variation linguistique. En effet, si l'agrammaticalité est généralement ressentie comme un facteur d'anormalité[15], elle n'est par contre pas toujours distinguée des autres critères qui déterminent le classement des énoncés. Seul le groupe IV a véritablement traité les énoncés agrammaticaux à part, en dénommant la catégorie à laquelle ils appartiennent selon un critère différent que pour les autres classes : "ce qui veut rien dire" vs. "ils/i", "où", etc. Les autres groupes n'ont en quelque sorte utilisé qu'un seul axe de classification (cf. groupe II). Et les groupes I et V - qui appartiennent par ailleurs aux groupes les plus explicitement normatifs... - les ont même classés avec les énoncés qui comportent des variations lectales.

Cette tendance, qui consiste à assimiler tout ce qui s'écarte pour une raison ou une autre de la norme, peut s'expliquer par l'attitude de l'école face à la variation. Bien sûr, celle-ci peut conduire à une certaine forme d'"inacceptabilité" (sociale, situationnelle, etc.). Mais il s'agit pourtant de la distinguer de la pure agrammaticalité. Or, l'école ne le fait point : elle ne justifie jamais pourquoi elle enseigne telle forme et rejette telle autre, pourquoi certaines manières de parler doivent être proscrites (partout ? dans certaines situations seulement ?...). Autrement dit, elle assimile dans une certaine mesure variation et agrammaticalité. Et cette façon,

implicite, de procéder risque - comme le suggère notre expérience - de provoquer une confusion semblable chez les enfants !

Les représentations de la variation lectale chez l'enfant

Récapitulons les principaux résultats de notre recherche :

1. Confrontés à une tâche expérimentale, les enfants sont capables de percevoir certaines différences formelles entre énoncés et de les utiliser avec une relative systématicité pour classer ces énoncés.

2. Cependant, tout n'est pas également perçu. Les enfants manifestent une grande sensibilité aux variations lexicales. Ils perçoivent peu par contre les variantes syntaxiques et ne semblent pas leur attribuer de connotations précises.

3. Les enfants réagissent aussi aux variations morphophonologiques. Mais l'intensité de cette réaction est partiellement due à la présentation sous forme écrite des énoncés à classer.

4. On observe dans la plupart des groupes une confusion, plus ou moins marquée, entre agrammaticalité d'une part et variation lectale (socialement connotée) de l'autre.

5. Pour élaborer leurs représentations, les enfants opèrent par oppositions, et, de fait, ils établissent ainsi une "normalité" - que celle-ci soit évaluative, quantitative ou objective. Les représentations constituent par conséquent une norme : la norme subjective de l'enfant.

6. Pourtant, au sein de celle-ci, la normalité n'apparaît pas - ou pas toujours - comme la catégorie première : ce sont au contraire les éléments déviants qui semblent le mieux perçus et qui définissent négativement, "a posteriori", la norme.

7. Ce caractère négatif, implicite, de la norme ne signifie nullement que celle-ci soit négligeable : il peut en fait contribuer à son efficacité en lui conférant cette propriété d'évidence des choses qu'on ne discute pas...

8. Les représentations possèdent chacune une configuration en partie spécifique, spécificité résultant de différences dans le développement de la compétence métalinguistique des enfants (capacité de verbalisation, capacité ou volonté d'interpréter socialement les variations, et.) et de l'importance relative qu'ils accordent aux trois dimensions possibles de la normalité (normes objective, quantitative et évaluative).

9. Les groupes de notre expérience attachent pourtant une priorité nette à l'une de ces dimensions : la norme évaluative, révélant par là l'influence sur leurs représentations des discours tenus sur la langue par les instances normatives, en particulier à l'école.

10. Un groupe cependant s'est référé à une autre dimension : la fréquence (ou norme quantitative). Il n'est pas impossible que cela dénote de la part des enfants qui en faisaient partie une attitude différente, plus autonome, à l'égard des phénomènes langagiers en général.

Rappelons enfin que tous ces résultats doivent être nuancés en tenant compte du caractère expérimental de notre recherche.

L'école face à la variation

En guise de conclusion, revenons brièvement à l'attitude des instances scolaires à l'égard de la variation linguistique et à son influence sur les représentations des enfants. Nous avons déjà souligné le privilège implicitement accordé à certaines variantes dans les manuels en usage à l'époque où nous avons effectué notre expérience - privilège que l'on retrouve dans les représentations des enfants; nous avons également relevé que l'école était peut-être responsable, en ne justifiant jamais ses choix sociolinguistiques, de cette vision quelque peu confuse et dichotomique de la "différence" qui conduit certains enfants à "mettre dans le même paquet" tout ce qui s'écarte à un titre ou à un autre de la norme ! Cela revient par conséquent à reconnaître à l'enseignement une influence certaine sur les représentations - si ce n'est sur le comportement - linguistiques des élèves. Cette influence consiste à introduire un décalage entre la réalité des pratiques et son reflet dans la conscience des enfants. Nous ne voulons pas dire par là que cela soit nécessairement négatif, ni évitable d'ailleurs. Comme le souligne Genouvrier (1972), la norme, bien qu'arbitraire, est nécessaire en tant qu'instrument de cohésion : c'est l'identité des normes subjectives, et non des comportements, qui définit la communauté linguistique (Labov, 1976)! Et l'école est le lieu par excellence où s'exerce cette "enculturation". Cependant, l'école se doit d'être consciente de la signification sociale de ses choix linguistiques et, surtout, elle se doit d'expliciter ces derniers, afin de ne pas biaiser les représentations que les locuteurs se font de leur langue, en leur faisant prendre pour évident, naturel, ce qui ne résulte en fait que de décisions culturelles : l'école doit réfléchir elle-même et amener

l'enfant à réfléchir à la notion de normalité - à la norme, qui "institue dans le champ des comportements socioculturels une polarité du positif et du négatif tendant à fonder en valeur une décision strictement conventionnelle - qu'il s'agisse des manières de table, des usages vestimentaires ou linguistiques" (Genouvrier, 1972, p. 43).

Une nette évolution de l'attitude scolaire s'est d'ailleurs dessinée ces dernières années sous l'influence conjuguée de la linguistique et de la psychologie génétique. Elle a conduit en Suisse romande à l'introduction récente d'un nouveau manuel de français qui insiste explicitement sur la volonté de prendre en considération l'insertion sociale du langage - la variation par conséquent - ainsi que le développement de l'enfant.[16]

Des recherches telles que la nôtre peuvent apporter leur contribution à ce renouveau en étudiant le développement métalinguistique de l'enfant[17] et en dégageant certaines des catégories émiques qu'il met en oeuvre pour organiser ses représentations. Ainsi, notre travail fait ressortir en particulier l'importance de la composante lexicale - et le statut pour ainsi dire exemplaire des mots "grossiers" - dans les représentations langagières des enfants; elle met aussi en évidence la sensibilité de ceux-ci aux décalages entre langue écrite et parlée, etc. Il y a là, nous semble-t-il, des voies que la pédagogie pourrait exploiter. A cet égard, d'ailleurs, il nous a semblé que notre expérience permettait justement de développer la faculté des enfants à réfléchir et à parler du langage,

qu'elle permettait de les sensibiliser à la dimension variationnelle inhérente à toute langue.

Séminaire des langues romanes
Université de Bâle
CH 4051 Bâle

Jean-François de Pietro

*Nous tenons à remercier Mme Francine del Coso-Calame - avec qui nous avons effectué cette recherche - pour l'aide qu'elle nous a apporté dans la rédaction de ce texte. Nous sommes également reconnaissants aux enseignants qui ont mis leur classe à disposition et, surtout, aux enfants qui ont accepté de participer à notre expérience.*

Notes

1. Voir à ce propos Berthoud-Papandropoulou (1980), Bredart et Rondal (1982), Hakes (1980), Sinclair, Jarvella et Levelt (1978), etc.
2. La numérotation des exemples correspond à celle de notre corpus expérimental. Elle est présentée en page 48.
3. Bredart et Rondal (1982, p. 81-84) soulignent la rareté des études abordant la composante pragmatique de la compétence métalinguistique. Ils présentent à titre d'exemple les recherches de Bates (1976) sur l'évaluation, par des enfants, de la politesse relative de requêtes émises par des poupées. La troisième partie de notre expérience - que nous ne présentons pas ici - se rapproche méthodologiquement des travaux de Bates.
4. Pour la présentation d'un exemple particulièrement significatif à ce propos, cf. Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 51-53. Voir également Hakes, 1980; Bredart et Rondal, 1982, p. 88-100, etc.
5. Cf. également A.-C. Berthoud, 1982, p. 208-211.

6. Pour une présentation et une description théorique des tournures interrogatives du français, on peut consulter : Al (1975), Behnstedt (1973), Roulet (1969). Il est frappant de constater qu'aucun de ces auteurs n'envisage la totalité des variantes que nous avons nous-mêmes introduit dans notre corpus (voir à ce propos del Coso-Calame et de Pietro, 1982, p. 65-82).

7. Il s'agit essentiellement de réductions de morphèmes liées à des contextes phonologiques. Par exemple, "ils" devient "i" devant consonne.

8. Bredart et Rondal (1982, p. 99) soulignent également l'existence, chez les enfants, d'un décalage dans leur capacité d'évaluer les dimensions sémantique et syntaxique des énoncés.

9. Dans notre étude de 1981, nous avions déjà observé que les enfants expliquaient grammaticalement les erreurs alors qu'ils se contentaient de justifier les énoncés acceptables par l'usage : "on le dit ...". Nous en déduisions alors que les enfants sont capables d'évaluer la grammaticalité d'un énoncé, mais seulement lorsque celui-ci est agrammatical ! (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 55-56).

10. Canguilhem, dans un ouvrage consacré à la normalité et la pathologie en médecine - mais dont la portée dépasse largement le strict domaine médical -, observe le même paradoxe : constatant que la santé, c'est l'inconscience où le sujet est de son corps, il ajoute : "la notion vécue du normal dépend de la possibilité d'infraction à la norme" (Canguilhem, 1966, p. 52).

11. On trouve une brève présentation de ces stades dans del Coso-Calame et de Pietro, 1982, p. 33-35.

12. Pour une présentation plus détaillée des différents types de normes, cf. Rey (1972), Roulet (1974), Gueunier (1982), Helgorsky (1982), etc.; ainsi que, pour une approche plus anthropologique, ou sociologique, Berrendonner (1982), Genouvrier (1972), etc.

13. On trouve une présentation plus détaillée de cette analyse dans Jeanneret et de Pietro, 1982, p. 22-26. Les manuels consultés -"Cahiers de l'élève" et "Livres du maître" - sont indiqués en bibliographie.

14. Avant d'affirmer cela, il faudrait néanmoins envisager aussi le comportement de l'enseignant qui représente probablement le modèle principal de l'élève !

15. Cela n'est cependant pas vrai pour notre énoncé 23 qui semble avoir posé des problèmes d'interprétation et d'évaluation à nos sujets.

16. Cf. Besson et al., 1979.

17. Son développement linguistique, lui, est aujourd'hui bien connu. Voir par exemple François et al. (1977).

Bibliographie

Al, B. (1975): La notion de grammaticalité en grammaire générative transformationnelle : Etude générale et application à la syntaxe de l'interrogation directe en français parlé, Leyde, Presse universitaire de Leyde.

Bates, E. (1976): Language and Context : The Acquisition of Pragmatics, New-York, Academic Press.

Beauvois, J.L. et R. Ghiglione (1981): L'homme et son langage. Attitudes et enjeux sociaux, Paris, PUF.

Behnstedt, P. (1973): Viens-tu ? Est-ce que tu viens ? Tu viens ? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen, Tübingen, Tübinger Beiträge zur Linguistik.

Berrendonner, A. (1982): L'éternel grammairien, Berne, Lang.

Berrendonner, A., M. Le Guern et G. Puesch (1983): Principes de grammaire polylectale, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Berthoud, A.-Cl. (1982): Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands, Berne, Lang.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1980): La réflexion métalinguistique chez l'enfant, Genève, Imprimerie Nationale.

Besson, M.J., M.R. Genoud, B. Lipp et R. Nussbaum (1979): Maîtrise du français, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Boltansky, L. et L. Thévenot (1981): Sociologie savante et sens social ordinaire, Communication préparée pour le colloque : "Représentations sociales et champ éducatif", Aix-en-Provence, Version provisoire.

Bredart, S. et J.A. Rondal (1982): L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques, Bruxelles, Pierre Mardaga.

Cahiers de l'élève, 2e, 3e, 4e et 5e années primaires, Neuchâtel, Département de l'instruction publique (dates diverses).

Canguilhem, G. (1966): Le normal et le pathologique, Paris, PUF.

del Coso-Calame, F. et J.-F. de Pietro (1982): Quand l'enfant parle du langage : Etude sur ses représentations de la variation lectale, Université de Neuchâtel, mémoire.

Coste, D. (1970): Etude des conversations d'enfants de neuf ans; I. Les procédés d'interrogation directe, Paris, Credif.

François, F., D. François, E. Sabeau-Jouannet et M. Sourdot (1977): La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, Larousse.

Gardner, R.C. et W.E. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in second-language learning, Rowley, Newbury House.

Genouvrier, E. (1972): Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français, in: Langue française 13, Paris, Larousse, 34-51.

Gueunier, N. (1982): Linguistique et normes, in: Le Français dans le Monde 169, Paris, Larousse, 17-25.

Gülich, E. et T. Kotschi (1981): Sprachliche Normen in der Praxis : Sprachreflexion und Redebewertung in Alltagsweltlichen Kommunikationszusammenhängen, (photocopie).

Hakes, D.T. (1980): The Development of Metalinguistic Abilities in Children, Berlin, Springer.

Helgorsky, F. (1982): La notion de norme en linguistique, in: Le Français moderne 50, 1-12.

Jeanneret, R. et J.-F. de Pietro (1981): Evolution de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez des enfants de 6 à 11 ans, in: TRANEL 2, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université, 7-68.

Lambert, W.E. (1967): A Social Psychology of Bilinguism, in: J.B. Pride et J. Holmes (eds)(1972): Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books, 336-349.

Labov, W. (1976): Sociolinguistique, Paris, Minuit, (trad. de A. Kihm).

Livres du maître, 2e, 3e, 4e et 5e années primaires, Neuchâtel, Département de l'instruction publique (dates diverses).

Rey, A. (1972): Usages, jugements et prescriptions linguistiques, in: Langue française 16, Paris, Larousse, 4-28.

Roulet, E. (1969): Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmémique et transformationnelle, Bruxelles, AiMAV.

Roulet, E. (1974): Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues, in: E. Roulet et S.P. Corder : Linguistic Insights in Applied Linguistics, Bruxelles, AiMAV et Paris, Didier.

Sinclair, A., R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (eds)(1978): The Child's Conception of Language, Berlin, Springer.

# BONJOUR DE NEUCHÂTEL OÙ IL FAIT BEAU ET CHAUD[1]

## Essai d'interprétation d'un corpus de cartes postales de vacances

A la période des vacances, le paysage urbain se métamorphose. Les lieux de travail sont désertés et les rues abandonnées à la flânerie des touristes et au désoeuvrement des derniers rescapés de l'exode des vacanciers. C'est pour chacun une époque particulière où s'instaure une nouvelle organisation des occupations qui rythment le déroulement des journées. L'arrêt momentané des activités professionnelles, la fermeture d'un grand nombre d'établissements publics, de petits commerces et d'associations de loisirs entraînent une modification notable dans la nature et la densité des fréquentations interpersonnelles.

Mais c'est indubitablement l'éloignement géographique qui constitue le trait principal de ce changement. Les liens sociaux quotidiens se distendent, inaugurant, pour certains, une période de repli sur la cellule familiale ou sur un groupe restreint d'amis, laissant, pour d'autres, la place à l'improvisation des rencontres accidentelles, facilitées par l'impression de disponibilité et de gratuité que procure un temps délivré des contraintes ordinaires et par la découverte de lieux inédits.

Toutefois, bien qu'elles soient mises en veilleuse, les relations sociales antérieures n'en cessent pas moins d'exister, témoins les milliers de cartes postales qui viennent inonder les offices de distribution du courrier. Ces marques de considération interpersonnelles occasionnent un rapprochement symbolique entre les partenaires de la communication, en rappelant le caractère éphémère de leur séparation.

Or, que les cartes postales trouvent leur origine dans le sentiment de dépaysement qu'éprouvent les voyageurs face à la distance sociale et géographique, ou qu'elles manifestent la simple reconnaissance d'une convention sociale, elles demeurent un moyen usuel de réaffirmer l'existence de certains types de rapports sociaux.[2] Cependant, il faut signaler que cette interprétation semble minimisée voire méconnue par de nombreuses personnes. Un bref sondage autour de nous concernant notre objet d'étude a rencontré l'étonnement et la curiosité amusée. Tout donne à penser qu'aux yeux de la majorité de ses utilisateurs, les cartes postales font partie du domaine des objets dont il n'y a rien à dire. Leur rôle paraît aller de soi et relever de la plus évidente des banalités. On les envoie parce que ça se fait et que ça fait plaisir. Par ailleurs, il est communément admis que tout individu peut y avoir recours, indépendamment de sa catégorisation sociale. Chacun peut s'y risquer vu le peu d'habileté linguistique requis et la relative tolérance manifestée envers les libertés stylistiques et les atteintes (orthographiques, syntaxiques, ...) à la norme. Cette attitude permissive nous indique que dans la communication par ce canal, c'est avant tout le geste qui compte.

En conséquence, derrière leur apparence de faits divers dépourvus d'intérêt, les envois de cartes postales semblent obéir à un rituel dont l'existence est perçue, au moins indirectement, par les acteurs sociaux. Il suffit de penser à ceux, nombreux, qui avant de partir n'oublient jamais d'établir la liste complète des personnes auxquelles ils adresseront un message, ou aux autres qui, inversément, éprouvent le besoin de s'excuser par avance de leur manquement, en prétextant une trop grande distraction, voire en tentant de justifier leur

opposition à ce qu'ils considèrent comme une pure convention.[3] Plus sournois, certains choisiront à leur retour d'incriminer le laxisme des postes étrangères pour se soustraire aux reproches d'un parent ou d'un ami déçu dans son attente. Quoi qu'il en soit, ces différents indices comportementaux (adhésion, refus, stratégie d'évitement) mettent bien en relief la portée symbolique d'un rituel social qui repose notamment sur des valeurs de reconnaissance réciproque.

Avant de chercher à mieux appréhender la signification sociale de ce rituel en décrivant une partie des mécanismes linguistiques qu'il met en jeu dans un cas particulier de communication corporative, nous allons exposer les raisons qui nous ont conduites à choisir ce domaine d'étude particulier.

Présentation du corpus

Tous les documents que comprend notre corpus sont extraits d'une collection de cartes postales constituée par les secrétaires du Centre de linguistique appliquée (CLA) au fur et à mesure des envois qui leur sont parvenus. Ce faisant, nous disposions, pour notre étude, d'un total de soixante-quatre cartes émanant de trois catégories d'expéditeurs : les collaborateurs du CLA, des étudiants du Séminaire de français moderne et de l'Institut de linguistique, et des personnes extérieures à l'Université. N'ayant évidemment aucune prétention à la représentativité statistique il s'agissait, d'abord pour nous, d'établir un corpus significatif sur la base de cet échantillon. Dans cette optique, nous avons décidé d'éliminer les envois qui provenaient de destinateurs sans attache institutionnelle avec le CLA (9 sur 64), car tous revêtaient un caractère personnel, directement dépendant de la nature externe des liens qu'entretenaient les partenaires de la communication (exemple : le cas d'une se-

crétaire qui reçoit régulièrement des cartes de son mari). Il apparaissait clairement, dans sa dissociation avec le contenu du message, que le secrétariat du CLA ne représentait pour cet expéditeur qu'une simple commodité d'acheminement du courrier, et en aucun cas l'adresse effective d'une instance réceptrice, visée dans sa fonction institutionnelle. Dans un deuxième temps, afin de conférer une plus grande homogénéité à notre objet d'étude en diminuant encore le nombre des variables en jeu, nous avons également retranché du corpus initial les envois provenant d'étudiants (10 sur 64), à l'exception de l'item 30 que nous avons conservé dans le but d'illustrer une hypothèse.

En conclusion, c'est l'appartenance à une même institution professionnelle que nous avons retenue comme critère de sélection, en admettant que les destinateurs (-taires) pouvaient aussi bien faire partie des collaborateurs actuels que des anciens membres du CLA, et cela à n'importe quel titre.

Quelques remarques préliminaires sur la question du destinataire

Toutefois, si toutes les cartes sont signées au moins par une personne affiliée à cet établissement, la question se pose différemment en ce qui concerne l'identité du(des) destinataire(s). Trente-neuf items, sur les quarante-cinq que nous avons analysés[4], font en effet référence à une instance réceptrice collective totale (exemple : aux collaborateurs, aux collègues, ...). Celle-ci peut, soit être déjà mentionnée dans le libellé de l'adresse, soit rester anonyme à cet endroit (exemple : secrétariat du CLA, Centre de linguistique appliquée, ...) et être explicité dans le texte proprement dit, notamment en en-tête (exemple : bonjour à tous, chers collègues, aux travailleuses, ...), soit encore demeurer entièrement sous-entendue.

Quant aux six cartes postales qui sont adressées à une instances réceptrice collective partielle (exemple : Mesdames du secrétariat) ou à une instance réceptrice individuelle, il est à relever qu'elles sont, ou bien la manifestation de relations transversales (secrétaire à secrétaire; professeur à professeur),

(27): "en pensées avec toi et tes copies de bandes"

(22): "la pause café"... pour une fois que le temps n'est pas compté"

(29): "L'Italie en direct"[5]

ou, pour l'une d'entre elles, l'occasion d'une plaisanterie sur les rapports hiérarchiques,

(23): "... et vous souhaite de bons petits cafés"[6].

Si dans les premières on entrevoit le rappel d'une complicité de rang et le signe d'une solidarité entre pairs à propos d'une expérience commune (on sait de quoi on parle), la dernière en revanche mentionne un enjeu de revendication symbolique, sur lequel pourrait s'exercer la marque du pouvoir, mais sur le mode amusant du "quand le chat n'est pas là, je souhaite que les souris dansent".

Un dernier mot sur la question du destinataire. Il est évident, pour que la carte arrive à bon port, que son rédacteur doit tenir compte des employés successifs qui assureront le déroulement de l'opération postale. Mis à part la lisibilité et la complétude de l'adresse, ou au moins la présence d'informations suffisant à localiser le destinataire, l'expéditeur devra donc penser à la langue parlée par ces intermédiaires. Cette constatation trouve une confirmation convaincante dans notre corpus, puisque toutes les cartes envoyées d'un pays non fran-

cophone adoptent la traduction indigène du mot "Suisse". Ceci implique que le libellé de l'adresse est destiné, dans son aspect fonctionnel, à d'autres lecteurs que ceux qui sont concernés par le contenu du message.

Or, en nous inspirant de Ducrot [1980], une carte d'étudiant présente justement dans l'adresse un joli exemple de polyphonie à visée humoristique. L'effet est obtenu par une astuce consistant à commuter une lettre dans le nom de famille du destinataire, qui passe ainsi de "Redard" à "Retard". Cet assourdissement de la consonne médiane donne naissance, comme par miracle, à un signifiant de la langue française qu'il ne reste plus qu'à mettre en rapport avec la réputation de la professeur intéressée, opération que seuls les initiés seront capables d'effectuer. Cette unité linguistique véhicule donc une double intention communicative, qui vise deux types de destinataires : les intermédiaires anonymes chargés du transfert de la carte postale, et les individus auxquels s'adresse la signification semi-clandestine du message, ici, essentiellement la personne en cause elle-même.

Le rapport recto/verso

On le voit par l'exemple qui précède, l'élaboration du message ne se cantonne pas forcément dans les limites de l'espace réservé à cet effet, mais déborde parfois, de manière ludique, sur les autres portions du support à disposition. De plus, la construction du sens fait souvent appel au rapport recto/verso. Certains énoncés opaques ne se dotent d'une signification que s'ils sont mis en rapport avec l'image de la carte postale, qui fonctionne comme cadre référentiel. Ainsi, le pouvoir évocateur

de l'exclamation outrée de (18) résulte de cette combinaison.[7] En dépit de l'extrême concision du texte, on imagine la chaleur qui devait régner pendant la visite et la soif du voyageur, attisée par la profusion d'eau environnante. Cette carte constitue toutefois le seul cas de notre corpus qui nécessite une "contextualisation" globale de l'énoncé.[8] Pour (6) et (21) la photographie joue également - à part entière - un rôle de constituant pragmatique de l'acte communicatif. Le rédacteur (locuteur selon la terminologie de Ducrot) en tire parti en attribuant symboliquement un statut d'énonciateur aux personnages réels et mythiques qui y figurent. Ce procédé de figuration, emprunté au modèle de la bande dessinée, présente un exemple original de polyphonie, tiré des possibilités offertes par certaines cartes postales.

Détournées de leur fonction décorative, les images sont donc parfois exploitées de manière créative. Cet acte d'appropriation par l'utilisateur de ce qui se donne à l'achat comme un vulgaire produit de consommation, semblable en tous points aux autres articles de sa série, en fait un objet unique. Il faut bien cependant admettre que de telles manipulations restent marginales.

Si des liaisons entre le texte et l'image se rencontrent encore fréquemment dans notre corpus, elles se réduisent à de simples renvois illustratifs, marqués linguistiquement par l'emploi de déictiques tels que les démonstratifs, les adverbes de lieu et les articles. Ces liaisons peuvent être explicites, c'est-à-dire inscrites dans les énoncés,

(1): "as the one in this picture"

(25): "...'la meule' du travail ("voir au recto")"[9]

I have listened
the most interesting
speakers, but some
are as "heavy" as
the one in this picture
Love Richard
Indeed! François ☺

77

OFFA
Frühjahrsmesse St.Gallen

HELVETIA 10

Secrétariat CLA
Université de Neuchâtel
A l'attn de
2000 Neuchâtel

POST KARDOMAIL CARD

CARLA nous a si bien parlé de vous pourquoi ne pas tenir le prochain colloque à Buckingham, it would be so funny!

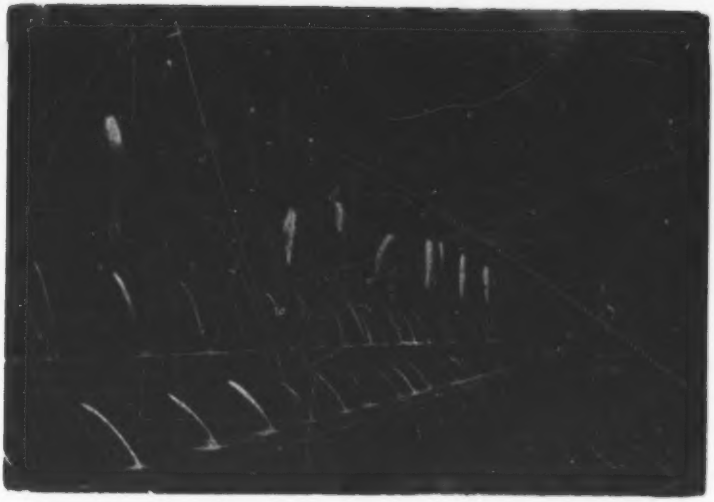
Be pr... address...

POSTCODE:-

CENTRE DE
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
Université
Avenue du 1er Mars
2000 Neuchâtel
SWITZERLAND

Published by Kardomail Ltd (Per Rotary Bus 52781)

The marriage of The Prince of Wales
and Lady Diana Spencer
Wednesday July 29th, 1981



TIVOLI - VILLA D'ESTE
Cento Fontane
The Hundred Fountains
Cent Fontaines
Hundert Springbrunnen

61263

Comment cela non potable !

Jean Daniel

Centre de linguistique appliquée (CLA)
Université de NEUCHÂTEL
rue du 1er mars 26
2000 NEUCHÂTEL
(Suisse)

Dites-nous toujours la vérité !
Moi oui, c'est bien connu, surtout lorsque je vous souhaite tout le bonheur possible pour 1983

Love

Carla

Riproduzione vietata

Secretariat CLA
Université
Av. du 1er Mars
2000 Neuchâtel
SUISSE

80

ou implicites. Dans ce dernier cas, la relation avec l'image est immédiatement rétablie par le destinataire qui interprète un certain nombre de traces discursives comme relevant d'une règle générale d'énonciation de toute carte postale selon laquelle la photographie peut être pragmatiquement constitutive du message.

(3): "une possibilité parmi tant d'autres..."[10]
(5): "C'est ici que je me baigne..."[2]
(7): "ces paysages..."
(11): "Que cette réduction plane ... ce haut pays..."
(12): "Que cette cathédrale ... cette ville..."
(26): "... ce Rome..."
(28): "Bonjour de cette ville..."

En revanche, le commentaire de (17) "bien que j'écrive depuis Bellinzone" détruit le postulat qui voudrait que le lieu d'énonciation coïncide toujours avec la région qui figure sur l'image. Le début du texte acquiert une valeur métacommunicative dans la mesure où on apprend que l'application de ce postulat y était jouée.

Il reste à traiter brièvement des cas où les cartes illustrées constituent de simples supports dépourvus de liens repérables avec le texte. Les deux faces sont alors juxtaposées, sans qu'on puisse déceler une quelconque intention de la part des rédacteurs. Néanmoins on peut postuler, habituellement, un désir non verbalisé de montrer un aspect du lieu où ils passent leurs vacances (paysages, personnages, monuments, coutumes,...) qui exclut, en partie, l'effet de hasard. Si ces illustrations se passent de commentaire dans la correspondance c'est, au demeurant, qu'elles paraissent aller de soi.

En conclusion, notre typologie montre que la carte postale, en tant que medium particulier, offre un jeu de possibilités qui la distingue du simple papier à lettres. L'utilisation ludique et la mise en rapport inventive des différents espaces qui la constituent permettent au destinateur de s'éloigner des formules stéréotypées attachées à ce genre de correspondance.

Mais des tentatives d'échapper au risque de banalité, qui est comme inscrit dans ce moyen de communication, apparaissent également dans le texte proprement dit. C'est ainsi qu'on peut interpréter, dans certains items, la recherche du mot d'esprit frappé de rareté. L'expéditrice de (9) trouve un autre type de solution en adoptant un point de vue métacommunicatif sur l'acte qu'elle accomplit. Elle choisit de montrer qu'elle n'est pas dupe de la vision toujours idéalisée qui est le lot des cartes postales. Quant aux rédacteurs de (1), ils s'étaient rendus à un colloque de trois jours à Saint-Gall. Leur recours à une langue étrangère constitue une instruction sur la manière dont leur envoi doit être interprété. Cette infraction aux règles de la communication usuelle, qui voudrait que le texte soit rédigé en français puisqu'il circule entre francophones, nous permet d'introduire la notion explicative d'implicitation conversationnelle empruntée à Grice [1979]. Le viol de la maxime de modalité ("soyez clair", "évitez de vous exprimer avec obscurité", "évitez d'être ambigu") constitue en soi une instruction métacommunicative donnée au récepteur. Bien que différentes interprétations soient vraisemblables, l'insinuation la plus saillante de cet acte est, à notre avis, le désir des rédacteurs de montrer qu'ils ne se soumettent pas totalement au stéréotype de la carte postale.

Toutefois, les différentes prises de liberté que nous venons de mentionner restent périphériques et facultatives. Elles ne doivent pas nous faire oublier que, fondamentalement, la carte postale est régie par des usages linguistiques récurrents qui déterminent une norme conventionnelle en regard de laquelle se construisent les écarts. C'est ce modèle de base que nous allons maintenant tenter d'appréhender.

Une salutation à distance

Si par "communiquer" les théoriciens des télécommunications entendent "transmettre des informations codées au moyen de messages", il apparaît d'emblée que la quantité d'information contenue dans les documents annexés est extrêmement faible, voire nulle dans certains cas. Le style elliptique prédomine, les énoncés se présentant fréquemment sous une forme comprimée. Les formules toutes faites apparaissent massivement et se réduisent parfois à de simples salutations signées. S'il est évident que des contingences matérielles et psychologiques (manque de place, caractère semi-public du message, ...)[11] conditionnent cette sous-utilisation de "l'outil" linguistique, elles ne suffisent pas à expliquer la quasi absence d'informations.

En effet le texte n'apprend pour ainsi dire rien que d'aisément prévisible ou de totalement stéréotypé, ni sur les impressions de l'expéditeur, ni sur la région où il séjourne. On y découvre un monde d'emphase où tout baigne dans l'huile et se déroule selon une harmonie préétablie. Un temps de bonheur obligé dont tout signe de contrariété est presque rigoureusement banni. Les seules traces d'insatisfaction qui figurent dans notre corpus sont, en effet, ou bien fortement atténuées (13), (24), ou tournées en plaisanterie (29). Parallèlement, l'orientation

de la pensée envers le destinataire se révèle toujours extrêmement positive. Même les petites touches d'ironie appartiennent à un mode d'insolence propre à l'amitié ((14) "mes collègues chéris") et à la complicité ((20)"... intensément...", (5) "ça me change des colloques").

Partant de ces constatations, l'attention portée au contenu propositionnel des énoncés semble devoir être subordonnée à la recherche d'une fonction pragmatique constitutive du mode de communication spécifique qui s'établit par l'intermédiaire des cartes postales de vacances. Cette option se révèle nécessaire sous peine de méconnaître la particularité essentielle d'une pratique discursive qui semble fondée sur la prédominance de la fonction phatique[12] du langage. Car tout donne à penser que les informations transmises constituent avant tout des prétextes à établir un contact malgré la distance. L'expéditeur écrit pour : (a) montrer au destinataire qu'il pense à lui, (b) lui rappeler sa propre existence. Dans les deux cas l'envoi a pour effet de sanctionner une relation préexistante.

En conduisant ces hypothèses à leur terme, nos documents comporteraient trois classes de constituants tous facultatifs[13], que nous baptiserons du nom générique de phatèmes. Certaines cartes commencent par des formes discursives qui marquent l'ouverture du message. Ces phatèmes de prise de contact regroupent essentiellement les appellatifs (exemple: "mes chères", "chers collègues", etc...), les formules de salutations et des constructions verbales interpellatives, telles que ((7) "Détrompez-vous !") ou ((21) "dites vous toujours la vérité ?"), qui prennent directement les récepteurs à parti. Lorsque cette étape initiale est omise, ce qui est relativement fréquent, le début du message est habituellement centré soit sur le destinataire

(transitivité) soit sur l'expéditeur (réflexivité). Dans le cas où l'énonciation est transitive, c'est l'occasion pour le locuteur de transmettre un souhait, une pensée, des remerciements, voire même une proposition (cf. (3)), en recourant le plus souvent à des formules toutes faites introduites par un superlatif (exemple: "meilleures pensées") et parfois à des performatifs explicites [Austin : 1970] (exemple: "je vous souhaite") ou à des tournures illocutoires indirectes ((3) "une possibilité parmi d'autres"). Symétriquement, lorsque l'énonciation est réflexive le sujet du discours se met directement en scène pour faire part de son sentiment de satisfaction et/ou de soulagement.

En plus des énoncés qui établissent la relation en privilégiant alternativement l'illusion émotive et conative [Jakobson : 1963], la classe des phatèmes de maintien du contact comprend la mention de thèmes précodés comme le temps, la cuisine, les activités journalières, les paysages, les gens, la culture, etc... modalisés par les appréciations du locuteur (cf. par exemple (8)).

Ce qui paraît le plus important c'est que les différents constituants du texte sont mis en perspective sous la forme constante d'une opposition entre l'univers laborieux du temps ordinaire et la trêve des vacances. L'accent est mis principalement sur des aspects qui marquent la rupture avec les contraintes du monde du travail, tels que le changement, la détente ou la découverte (cf. par exemple (13) et (20)). La carte postale vient dresser un pont entre ce double ancrage spatial et thématique. Dans certains cas, elle représente plus qu'un simple moyen de fournir des encouragements et devient un vecteur quasiment magique, capable de transférer une énergie re-

constituante (cf. (11) et (12)). Mais surtout, elle s'inscrit dans une séquence de séparation/retrouvailles dont le caractère provisoire est rappelé sans cesse. Car si la situation de vacances est continuellement survalorisée, il faut que l'émetteur songe néanmoins à sa réinsertion prochaine, d'où notamment l'expression d'une pseudo-culpabilité envers ceux qu'il a abandonnés à leur triste sort, même s'il doute de leur acharnement à la tâche (cf. (17)).

A ce stade du message arrivent presque naturellement les phatèmes de prise de congé qui annoncent le retour et rappellent en quelque sorte le rendez-vous de la rentrée. Ce rôle est assumé par des locutions ("à bientôt") et des phrases complètes ((5) "Je me réjouis quand même de vous revoir"). La clôture du message est du reste assez souvent précédée de formules propres à renforcer la relation entre les partenaires de la correspondance, telles que ("cordialement", "amitiés", etc...).

L'analyse qui précède va nous permettre de dégager une hypothèse générale sur la fonction pragmatique remplie par les cartes postales dans l'économie des rapports humains. Comme on l'a souligné à plusieurs reprises, chaque envoi s'insère dans des relations sociales habituelles dont il vient sanctionner l'existence. Il s'opère donc sur un fond d'interconnaissance et revient à effectuer un acte qui a valeur de salutation, indépendamment du fait que celui-ci soit ou non marqué illocutoirement. Autrement dit, si les convenances le permettaient, il suffirait à l'expéditeur d'apposer sa signature - condition minimale d'identification de sa personne - pour qu'il ait "ipso facto" salué le destinataire. Ce cas hypothétique n'est jamais réalisé dans notre corpus. L'item (30), qui s'en rapproche le

plus, provient d'un groupe d'étudiants. L'espace réservé au texte est juste suffisant pour donner la possibilité à tous les co-signataires de signaler leur présence. Le message de (15) se réduit, quant à lui, à expliciter la salutation, alors que (16) ne comporte que des phatèmes d'établissement et d'interruption du contact. L'item (10) est spécialement intéressant. L'expéditeur parvient à styliser la salutation en la rapprochant d'un usage de table (trinquer) dont la valeur symbolique est identique. L'information véhiculée se résume à cette marque de civilité qui se substitue, là encore, aux visées communicatives de l'échange.[14]

En bref, on peut donc admettre que le rôle principal des cartes postales est de relayer la parole là où la distance empêche la salutation de vive *voix*.

Dans sa présentation des conditions de félicité des différents types d'actes illocutionnaires, Searle [1972:109] caractérise la salutation par deux règles. La règle préliminaire énonce que le "locuteur vient de rencontrer l'allocutaire" alors que la règle essentielle spécifie que "le locuteur marque de façon courtoise qu'il reconnaît l'allocutaire". Or, si dans le cas qui nous occupe la rencontre est justement médiatisée, la notion de reconnaissance des liens qui unissent le rédacteur à ses correspondants est primordiale. Mais, qu'est-ce qui pousse quelqu'un à écrire à son lieu de travail ? Quelle est la teneur du rite que les collaborateurs du CLA effectuent périodiquement envers leur corporation ? A notre avis, les cartes postales qu'ils envoient réaffirment leur fidélité envers l'institution dont ils reconnaissent ainsi faire partie : "je reste des vôtres, tenez-en pour preuve ce substitut métonymique de ma personne". Ces actes communicatifs occasionnels ont

bien une valeur de rite d'allégeance. Les cartes viennent remplir les places laissées provisoirement vides et renforcent la cohésion du groupe.

Ce rituel d'intensification est rendu extrêmement prégnant au CLA. Chaque carte est mise en circulation parmi les collaborateurs. Elle passe de main en main, puis, revenue à son point de départ, une secrétaire l'agrafe à la paroi, en prenant soin de conserver une certaine homogénéité dans les pays et les continents représentés. Capitalisation d'espaces investis par les membres du groupe, capture symbolique de lieux géographiques, le sens de cette collection ouvre des perspectives purement ethnologiques. Au moins, elle aura donné la possibilité à un membre de la corporation de s'adonner à la jouissance de l'objectivation en esquissant une ethnolinguistique des linguistes. Mais que présente-t-elle au juste de tellement spécifique ?

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Jean-Luc Alber

Notes

1. Le présent article fait état de réflexions menées à l'Université de Neuchâtel dans le cadre du séminaire de linguistique appliquée du semestre d'hiver 1982-83, intitulé "Communication et relations intersubjectives". Il s'agissait, pour les participants, de décrire (ethno-)linguistiquement les rapports interpersonnels observables dans différents types de documents ayant trait à des situations de communication spécifique. Dans cette optique, outre l'analyse d'un corpus de cartes postales dont nous rendons compte ici, notre attention s'est portée notamment sur des posologies médicales, des modes d'emploi, des recettes de cuisine et, dans une perspective s'intéressant à l'interaction en face à face, à des transcriptions de dialogues exolingues enregistrés sur bandes magnétiques. Nous tenons à remercier les étudiants pour leurs nombreuses suggestions, et tout spécialement le professeur Bernard Py dont les idées ont considérablement influencé notre recherche.

2. D'ores et déjà on peut poser que la communication par cartes postales est censée se dérouler entre des personnes qui entretiennent certains types de relations sociales caractérisées notamment par le degré de proximité et de familiarité (parenté, profession, amitié ...). Il existe, par conséquent, dans le réseau social de chaque individu un public de destinataires virtuels, susceptible d'être contacté par cet intermédiaire. Ainsi, derrière la transmission des cartes postales se profile l'existence d'une compétence de communication, donc de règles sous-jacentes spécifiant en termes de comportement plus ou moins appropriés culturellement, les personnes entre lesquelles ce type de support peut circuler - comme l'a bien montré la sociolinguistique en ce qui concerne notamment l'emploi des formes d'adresse et des appellatifs en général (cf. par exemple Ervin-Tripp [1972], Brown et Ford [1966], Perret [1970] -. Selon nous, la mise à jour de ces règles doit faire partie des tâches de la linguistique appliquée au même titre que l'explication des faits discursifs proprement dits. La nécessité d'une conception de l'enseignement de la communication élargie à de tels phénomènes se fait sentir, car la maîtrise d'un savoir-faire culturel de cet ordre est souvent à la base de la réussite des actes communicatifs.

3. S'inspirant de Goffman [1974], A. Niederer [1981] se livre à une réflexion intéressante sur la fonction du rite comme articulateur des interactions sociales. En outre, il émet l'hypothèse que "l'attitude à prendre face [...] au comportement rituel en général dépend partiellement de la position des individus dans le cycle de vie. Ce sont les jeunes adultes qui, parce qu'ils se sentent souvent totalement différents de la génération précédente, déclarent la guerre aux rituels". Il signale enfin une remarque critique de Tocqueville (De la démocratie en Amérique) sur le nombre grandissant des récalcitrants aux "formes" dans les peuples démocratiques.

4. La communication par cartes postales présente un haut degré de redondance. C'est pourquoi nous avons pu nous permettre d'alléger notre corpus en ne conservant que trente documents en annexe.

5. Référence à une méthode de français pour étrangers, "Le Français en direct", que les deux collègues utilisent dans leurs cours.

6. Carte envoyée par le directeur aux secrétaires du CLA. La formule d'adresse énigmatique, disposée verticalement, cache le sigle d'une revue éditée par l'Institut de linguistique, TRANEL, en clair : Travaux neuchâtelois de linguistique. Il faut savoir qu'à cette époque, les secrétaires consacraient leur temps à dactylographier les épreuves d'un numéro sur le bilinguisme. A cet égard, le clin d'oeil corporatif accompagne la dimension hiérarchique de la relation interpersonnelle.

7. Les quatre cartes postales reproduites dans cet article correspondent à nos items (1), (6), (18) et (21).

8. En reprenant une distinction communément admise après Ducrot [1972], on peut représenter le rapport entre le texte et l'image de (18) comme celui qui relie un "posé" (le texte) à un "présupposé" (l'image).

9. La photo de (25) représente une vieille meule de rémouleur appuyée contre un mur de ferme.

10. Expédiée du Pérou, la carte (3) montre une vue des vallées du Machupicchu.

11. De telles conditions ne manquent évidemment pas de favoriser la mise à contribution des sous-entendus.

12. La notion et le terme de fonction phatique sont empruntés à l'anthropologue britannique B. Malinowski. Jakobson [1963] désigne par là "les messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne (...), à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas (...)". Exemple : Allô, hein ?, etc...

13. La distribution de ces constituants dans la linéarité du message est en fait passablement aléatoire. De plus, pas mal de constituants peuvent occuper plusieurs positions fonctionnelles. Ainsi, "grosses bises", qui peut figurer aussi bien à l'ouverture qu'à la clôture du texte. Dans une optique complémentaire à la nôtre, on peut consulter avec profit Récanati [1981 : 132 et suivantes] qui traite des locutions "à bientôt" et "au revoir", et de l'utilisation du verbe potentiellement performatif "embrasser".

14. L'énoncé de (17) "Je vous remercie quand même pour le texte" et la parenthèse de (19) "(le 18.8)" constituent des sortes de déviances qui renforcent notre hypothèse. Dans les deux cas le locuteur profite de l'occasion pour glisser une information réelle en détournant cette partie du message de sa fonction pragmatique conventionnelle.

Corpus

1. We listened to the most interesting speakers but some are as "heavy" as the one in this picture.

   Love Paul
   Indeed ! Janine

2. Meilleurs voeux à tous et à toutes de Lübeck où on a retrouvé la neige de la Suisse.

   Paul et famille

3. Une possibilité parmi d'autres pour la randonnée CLA 1982. Je vous attends. Mes meilleurs voeux de bonheur, santé, satisfactions en tout genre.

   Très cordialement à vous tous.
   A bientôt Jean-François Lehmann

4. Mes meilleures salutations de Brighton où le cours est très intéressant et les participants très sympa. On travaille beaucoup mais on s'amuse aussi !

   Paul

5. Bonjour ! Bonjour à tous. C'est ici que je me baigne (et me bronze). Ça change des colloques même les plus agréables. Mais ne le sont-ils pas tous ? Je me réjouis quand même de vous revoir. Amicalement.

   Janine

6. CARLA nous a si bien parlé de vous, pourquoi ne pas tenir le prochain colloque à Buckingham, it would be so funny !

7. Détrompez-vous ! Ces paysages harmonieusement bucoliques sont entrés dans le monde du souvenir. 500 miles au nord-est, voilà LasVegas avec le cliquetis obsédant des "slotmachines", la mine imperturbable des milliardaires du "Baccara" et la piscine du Hilton où je sue de tout mon ketchup.

   Jean-Daniel

8. San-Vincenzo, jeudi.
   Une pensée à tous les travailleurs !
   La température est agréable. Le temps joue au caméléon. La cuisine et les vins toscans ne nous laissent pas indifférentes.
   Amitiés

   Marlyse C.

9. Tout est beau et prodigieux, comme une carte postale ! A bientôt avec, why not, une grosse bise à tout le monde.

Carla

10. Chers amis et amies,
A tous et à toutes j'envoie mes très cordiales salutations, agrémentées d'un verre de muscadet que je lève à votre santé en attendant le plaisir de vous revoir. A bientôt !

Roger Augsburger

11. Que cette réduction plane apporte à ceux qui "moisissent" dans les caves sombres du "Haut-Lieu" un peu de ce baume régénérescent puisé dans la blancheur de ce haut pays tout inondé de soleil...,
Toutes mes amitiés

Marie-Claire

12. Chers Collègues et Amis,
Que cette cathédrale vous apporte un peu de cette ville aux mille merveilles, chargée d'histoire et de culture, cadre idéal et stimulant pour les activités intellectuelles ! Cette année parisienne s'annonce très bien.
Je pense souvent à ce que font mes amis du CLA.
Je vous envoie toutesmes amitiés.

Marie-Claire

13. Malgré le temps maussade, heureuse diversion aux travaux de dactylo, et ce serait mentir que de dire que je pense au bureau ! !
C'est plutôt une pensée fugitive et amicale aux valeureux collaborateurs du CLA.

Marlène

14. Des spectacles, des spectacles, des spectacles... c'est fascinant ! J'arrive presque à oublier mes collègues chéris... et j'hésite à me "recycler" dans ce nouveau genre de vie...
Mes amitiés à tous.

Babydock ♀

15. Meilleures salutations, amitiés !

Consuella

16. Hello, chers collègues. Un grand bonjour à tous et à bientôt !

Janine

17. Bonjour à tous,
Un petit mot depuis Milan (bien qu'en fait j'écrive depuis Bellinzone...) pour encourager ceux qui travaillent encore... (les 3 petits points signifient quoi ?...). Ça fait du bien de ne rien faire mais je vous remercie quand même pour le texte.
Salutations.
Francis

18. Comment cela non potable !
Jean-Daniel

19. Bonjour à tous
Une petite pensée depuis le sud de la Turquie où il fait très chaud... Les gens sont très gentils et le pays superbe. Maintenant on va un peu profiter de la mer avant le retour (le 18.8)
A bientôt
Grosses bises Francis Lucia

20. Amicales pensées à vous tous qui travaillez si intensément. Quel plaisir d'être en vacances ! et de découvrir tant de belles choses.
J'ai même vu la statue de l'inventeur de l'hélice, Josef Ressel ! !
A bientôt
M. de Sergeant

21. Dites-vous toujours la vérité ? Moi oui, c'est bien connu, surtout lorsque je vous souhaite tout le bonheur possible pour 1983.
Love
Carla

22. Mes chères,
Durant mes vacances j'ai une pensée toute particulière lors de la "pause café", votre présence serait appréciée pour une fois que le temps n'est pas compté !
Au plaisir de vous revoir et à toutes mes meilleurs messages.
Martine Piguet

23. Très
Ravissantes
Amies
Neuchâteloises
Expertes
Linguistes
De mon château (de location) où nous jouissons d'un temps splendide et d'un repos bienfaisant et monolingue, je vous envoie mes salutations les meilleures et vous souhaite de bons petits cafés.
A bientôt.
Roger Augsburger

24. Mercredi matin.

Enfin du soleil et du chaud.
Palerme est une perle entre montagnes et mer, mais un peu bruyante pour qui vient de la campagne comme moi.
Je vous envoie un coin de ciel bleu et mes amitiés.

M. de Sergeant

25. Roussillon du Gard
Calme d'un mas provençal, lent déroulement des jours, amabilité des gens et plaisir d'entendre leur accent. Tout ceci contribue à faire de nos vacances un repos bienvenu. Pour un temps, fini la "meule" du travail ("voir au recto").

Amicales pensées ensoleillées

Marlène

26. Meilleures pensées de ce Rome toujours aussi chaud et... envoûtant !

Carla Studer

27. Quel plaisir de se détendre et de connaître une autre culture où l'art baroque fleurit avec bonheur. En pensée avec toi et tes copies de bandes !!!

Amitiés

Marlène

28. Bonjour de cette ville merveilleuse et toutes mes pensées aux travailleuses (et autres s'il en reste !)

J. Robert

29. Ciao !
"L'Italie en direct", matinée de vietnamiens en vacances et de dialecte bellunese, le tout pimenté de deux bambini "en bazâge" tu vois ce que ça peut donner ?
Distinti saluti en attendant de se revoir !

Mariarosa !!

30. Le groupe est heureux.

Love

Giuseppe Laura Mario
Erina Piera Renata
Floria

## Bibliographie

Austin, J.L. (1970): Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil.

Brown, R.W., M. Ford (1966): "Address in American English", in: Hymes, D. (ed.), Language in culture and society, New York, Harper and Row.

Ducrot, O. (1972): Dire et ne pas dire, Paris, Hermann.

Ducrot, O. et al. (1980): Les mots du discours, Paris, Minuit.

Duflos-Priot, M.-T. (1978): "Au mur d'un bistrot : analyse d'un corpus de cartes postales", in: Ethnologie française 8 (1), Paris, Berger-Levrault.

Ervin-Tripp, S.M. (1972): "Sociolinguistic Rules of Address", in: Pride, J.B. and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books.

Flahault, F. (1978): La parole intermédiaire, Paris, Seuil.

Goffman, E. (1974): Les rites d'interaction, Paris, Minuit.

Grice, H.P. (1979): "Logique et conversation", in: Communications 30.

Jakobson, R. (1963): "Linguistique et poétique", in: Essais de linguistique générale, Paris, Minuit.

Niederer, A. (1981): Eléments de ritualité dans la vie quotidienne, Neuchâtel, Institut d'ethnologie de l'Université, manuscrit dactylographié, non publié. [Communication au Colloque de Neuchâtel : "Les rites de passage aujourd'hui" des 5, 6 et 7 octobre 1981].

Perret, D. (1970): "Les appellatifs", in: Langages 17, Paris, Didier Larousse.

Récanati, F. (1981): Les énoncés performatifs, Paris, Minuit.

Searle, J.R. (1972): Les actes de langage, Paris, Hermann.

Watzlavick, P., J. Helmick Beavin, D. Don Jackson (1972): Une logique de la communication, Paris, Seuil.

## TABLE DES MATIÈRES


C. Rubattel : Avant-propos ..... 5

R. Duda : Apprendre à apprendre les langues : "Mais je veux être un handicapé linguistique !" ..... 7

G. Merkt : Pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde. La conscience des problèmes chez les enseignants et chez les enseignés ..... 17

F. Redard : Pour une correction phonétique adéquate avec des apprenants italophones et hispanophones ..... 29

J.-F. de Pietro : Quand l'enfant parle du langage. Etude sur ses représentations de la variation lectale ..... 41

J.-L. Alber : Bonjour de Neuchâtel où il fait beau et chaud. Essai d'interprétation d'un corpus de cartes postales de vacances ..... 69